Die Person des Klassensprechers und an ihn gestellte Erwartungen — im sozialen Raum der Schulklasse sowie im Rahmen der Schülermitverwaltung — im Zusammenhang mit dem Erziehungsstil des Klassenlehrers

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Erziehungswissenschaften
an der
Philosophischen Fakultät der Universität Düsseldorf

vorgelegt von
Irmgard Paschke
aus Düsseldorf

1981

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Die Person des Klassensprechers und an ihn gestellte Erwartungen - im sozialen Raum der Schulklasse sowie im Rahmen der Schülermitverwaltung - im Zusammenhang mit dem Erziehungsstil des Klassenlehrers

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Erziehungswissenschaften
an der
Philosophischen Fakultät der Universität Düsseldorf

vorgelegt von
Irmgard Paschke
aus Düsseldorf

Tag der mündlichen Prüfung: 3.11.1981
1. Gutachter: Prof. Dr. Brigitte Gilles, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule (vormals Pädagogische Hochschule Rheinland, Abteilung Neuß
2. Gutachter: Prof. Dr. Willi Seitz, Universität Bonn (vormals Pädagogische Hochschule Rheinland, Abteilung Bonn)

Düsseldorf 1981

Inhalt

Seite:

Einleitende Problemdarstellung 1

Aufbau der Arbeit 8

1. Theoretische Grundlagen 11

1.1 Modelle der Schülermitverwaltung 11

1.1.1 Verwaltung der Schulgemeinde unter Führung des Lehrers 12

1.1.2 Die Schülermitverantwortung der Reformpädagogik 15

1.1.3 Interessenvertretung der Schüler 20

1.2 Untersuchungen zur Schülermitverwaltung und zum Klassensprecher 29

1.3 Theorien über den Führer im Rahmen der vorliegenden Untersuchung 36

1.3.1 Der Stand der Forschung über den Führer 37

1.3.2 Die Führungstheorie von Lucaszyk 48

1.3.2.1 Zu 1: Die Persönlichkeitsstruktur des Führers 50

1.3.2.2 Zu 2: Die Persönlichkeit der Geführten 53

1.3.2.3 Zu 3: Die Struktur und Funktion der Gruppe 56

1.3.3 Umformulierung der Führungstheorie von Lucaszyk und Schwerpunktsetzung 60

1.4 Erziehungsstilmodelle 61

1.4.1 Theorien über Erziehungsstile 61

1.4.1.1 Vergleichbarkeit verschiedener Modelle 62

1.4.1.2 Ansätze zur systematischen Erziehungsstilforschung 64

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41536504_0008

Seite:

1.4.2 Das Erziehungsstilmodell von Herrmann et al. 68

1.4.2.1 Darstellung des a priori-Modells 68

1.4.2.2 Forschungsergebnisse der Strenge- und Unterstützungsskalen 70

1.4.2.3 Kritik des Erziehungsstilmodells 71

2. Problemdarstellung 82

2.1 Die Situation des Klassensprechers 82

2.1.1 Die besondere Situation des Hauptschülers 83

2.1.1.1 Der Hauptschüler - entwicklungspsychologisch betrachtet 83

2.1.1.2 Schichtzugehörigkeit und Milieubelastung des Hauptschülers 89

2.1.2 Entwicklung der Schülermitverwaltung in der Hauptschule 92

2.1.3 Funktionen des Klassensprechers 93

2.2 Die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung 96

2.2.1 Aspekte zur Beschreibung der Situation des Klassensprechers 98

2.2.1.1 Fragen zum Führungsverhalten und zu den Persönlichkeitseigenschaften des Klassensprechers 98

2.2.1.2 Fragen zu den Erwartungen der Gruppenmitglieder 100

2.2.1.3 Fragen zur Positionsanalyse der Klasse 101

2.2.2 Hypothesen zum Klassensprecher in einer vom Klassenlehrer unterstützten, strengbehandelten Klasse 102

2.2.2.1 Hypothesen zum Führungsverhalten und zu Persönlichkeitseigenschaften 103

2.2.2.2 Hypothesen zu den Erwartungen der Gruppenmitglieder 105

2.2.2.3 Hypothesen zur Positionsanalyse der Klasse 106

Seite:

3. Methoden und Durchführung der Untersuchung 108

3.1 Zur Operationalisierung der Fragestellung 108

3.1.1 Verfahren zur Messung des Führerverhaltens und der Persönlichkeitseigenschaften von Klassensprechern 109

3.1.2 Verfahren zur Messung der Erwartungen von Gruppenmitgliedern 113

3.1.3 Verfahren zur Erstellung einer Positionsanalyse der Klasse 114

3.1.4 Zur Erfassung des Erziehungsstils von Lehrern 118

3.1.5 Zusammenfassung 120

3.2 Die Meßverfahren und ihre diagnostischen Möglichkeiten 122

3.2.1 Beurteilung von Persönlichkeitseigenschaften 122

3.2.2 Beurteilung von Klassensprechern durch Schüler (Realform und Idealform) 123

3.2.2.1 Itemgewinnung 123

3.2.2.2 Die Faktorenanalyse 127

3.2.2.2.1 Die Bedeutung des dimensionalen Ansatzes für das Untersuchungsziel 129

3.2.2.2.2 Folgerungen für die Auswertung der Ergebnisse 132

3.2.2.2.3 Ergebnisse der Faktorenanalysen 134

3.2.2.2.4 Beschreibung der einzelnen Dimensionen 137

3.2.3 Abhängigkeit vom Lehrer- oder Schülerurteil 146

3.2.4 Der Erziehungsstilfragebogen 147

3.2.4.1 Konstruktion der Skalen 148

3.2.4.2 Diagnostische Möglichkeiten der Skalen 149

3.2.5 Fragebogen in der "guess-who"-Technik 150

Seite

3.3 Die Durchführung der Untersuchung 151

3.3.1 Die Zusammensetzung der Stichprobe 151
3.3.2 Die Durchführungsbedingungen 153

4. Darstellung der Ergebnisse 158

4.1 Befunde zur Beschreibung der Situation des Klassensprechers 158

4.1.1 Befunde zum Führungsverhalten und zu Persönlichkeitseigenschaften des Klassensprechers 158

4.1.1.1 Eigenschaften und Funktionen des Klassensprechers 158
4.1.1.2 Einige Persönlichkeitseigenschaften 162
4.1.1.3 Schichtzugehörigkeit und Familienerziehung 167
4.1.1.4 Geschlechtsspezifische Unterschiede 169
4.1.1.5 Altersunterschiede 170

4.1.2 Befunde zu den Erwartungen der Gruppenmitglieder 173

4.1.2.1 Gewünschte Eigenschaften und Funktionen 173
4.1.2.2 Realitätsnähe der Schülererwartungen 175
4.1.2.3 Altersunterschiede 178

4.1.3 Befunde zur Positionsanalyse der Klasse 179

4.1.3.1 Analyse der Ergebnisse aus dem "guess-who"-Fragebogen 179
4.1.3.2 Versuch einer Rollenbeschreibung des Klassensprechers 183
4.1.3.3 Prognose der folgenden Klassensprecherwahl - eine Validitätsstudie 186

4.1.4 Zusammenfassung 189

4.2 Überprüfung der Hypothesen zum Klassensprecher in einer vom Klassenlehrer unterstützten/streng behandelten Klasse 190

4.2.1 Zum Erziehungsstilfragebogen und seiner Auswertung 190

Seite:

4.2.2 Überprüfung der Hypothesen zu Führungsverhalten und zu Persönlichkeitseigenschaften von Klassensprechern 194

4.2.3 Überprüfung der Hypothesen zu den Erwartungen der Gruppenmitglieder 202

4.2.4 Überprüfung der Hypothesen zur Positionsanalyse der Gruppe 208

4.2.5 Zusammenfassender Überblick der Ergebnisse aus den Hypothesen 215

5. Diskussion der wichtigsten Untersuchungsergebnisse und Versuch der Interpretation einiger Auswertungsgesichtspunkte 219

5.1 Diskussion der Situation von Klassensprechern 219

5.1.1 Persönlichkeitseigenschaften von Klassensprechern im Überblick 220

5.1.2 Vergleich der Untersuchungsergebnisse mit den Modellen der Schülermitverwaltung 223

5.1.2.1 Vergleich mit der Schulgemeinde Pestalozzis und Gagells 224

5.1.2.2 Vergleich mit der Schülermitverantwortung der Reformpädagogik 226

5.1.2.3 Vergleich mit der Interessenvertretung der Schüler 228

5.1.3 Der entwicklungspsychologische Aspekt 232

5.1.4 Geschlechtsspezifische Merkmale von Klassensprechern 237

5.2 Diskussion der Auswirkungen des Erziehungsstils auf den Klassensprecher 240

5.2.1 Auslösung von Reifungsprozessen durch den Erziehungsstil 240

5.2.2 Auswirkungen des Erziehungsstils auf emanzipative Lernprozesse 243

Seite:

6. Pädagogische Konsequenzen 248

6.1 Vorschläge zur Förderung emanzipativer Lernprozesse bei den Schülern 251

6.1.1 Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung 251

6.1.1.1 Bewußtmachung der Bedürfnisse, Motive und Gefühle von Schülern 253

6.1.1.2 Ermöglichung der Transparenz sozialer Strukturen 256

6.1.1.3 Erlernen von Techniken zur Konfliktlösung 262

6.1.2 Demokratisierungsversuche durch institutionelle und rechtliche Veränderungen 265

6.2 Konsequenzen für den Lehrer 273

6.3 Grenzen der Förderung emanzipativer Lernprozesse 277

7. Literaturverzeichnis 280

8. Anhang 295

Einleitende Problemdarstellung

Der vorliegenden Untersuchung liegt die allgemeine sozialpsychologische Fragestellung zugrunde, ob es Lernprozesse gibt, die nur in einer informellen Gruppe - etwa im informellen Gruppenleben der Schulklasse oder der Schülermitverwaltung bzw. der Schülervertretung[1] - stattfinden können, und zu welchen Zwecken, d.h. Erziehungszielen, diese sozialen Bindungen ausgenutzt werden sollen. Insbesondere soll nach Lernprozessen in informellen Gruppen gefragt werden, durch die für die Demokratisierung von Schülern relevante Vorgänge ausgelöst oder weiterentwickelt werden können. Sie sind wichtig und sinnvoll, denn "Demokratisierung hebt die Benachteiligung sozial unterprivilegierter Kinder auf und ersetzt die negativen Selektionsfunktionen des vertikal gegliederten Bildungswesens durch gezielte Förderung".[2]

Durch Demokratisierungsprozesse kann die Fähigkeit des Kindes zur aktiven Einflußnahme auf seinen eigenen Erziehungsprozeß geweckt und gefördert werden. Diese Möglichkeit hebt auch Bandura hervor. Er weist darauf hin, "daß die Menschen die Bedingungen zu ihrem Vorteil verändern können. Manche sind dazu besser in der Lage als andere. Je größer ihre Voraussicht, Fertigkeit und ihr Selbsteinfluß ist - und dies sind alles Fähigkeiten, die man sich aneignen kann - , um so näher kommen sie ihren Zielen. Dank der Fähigkeit zur reziproken Einflußnahme sind die Menschen zumindest partiell die

---

1) Zum Zeitpunkt der Erhebung (1975) nannte sich die Institution in Nordrhein-Westfalen Schülermitverwaltung (SMV), in einigen anderen Bundesländern Schülermitverantwortung. Seit dem Inkrafttreten des Schulmitwirkungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen (1978) heißt sie Schülervertretung (SV). Um klarzustellen, daß die Untersuchung auf der Rechtslage vor Inkrafttreten des Schulmitwirkungsgesetzes basiert, werden im folgenden Text die Begriffe Schülermitverwaltung bzw. Schülermitverantwortung benutzt. Auf die veränderte Rechtslage wird in Kap.6 (Pädagogische Konsequenzen) näher eingegangen.

2) von Auer, Frank: Demokratisierung der Schule, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Band 24, 1972, S.493.

Architekten ihres eigenen Geschicks."[1]
Auch mit dem Begriff der Emanzipation wird die Fähigkeit des Kindes zur aktiven Beeinflussung des Erziehungsprozesses hervorgehoben, denn "die Gewichtigkeit der Emanzipation des Individuums ist gewiß nicht hoch genug anzusetzen, und deshalb betone ich den rein 'privaten', persönlichen Anteil des Individuums, nämlich seine Möglichkeit zur 'negativen Identifikation' (aktives Subjekt im Erziehungsprozeß; kein passives Produkt der Wechselwirkung von Vererbung und Milieu); aber dieser persönliche Anteil ist wiederum und erneut mit zwischenmenschlichen, gesellschaftlichen Bedingungen und Gegebenheiten rückgekoppelt".[2]

Die Ausführungen zur Wirksamkeit von Demokratisierung und Emanzipation ermöglichen eine Spezifizierung der eingangs in allgemeiner Form ausgedrückten Fragestellung: Mit der vorliegenden Untersuchung soll überprüft werden, inwieweit Demokratie und Emanzipation - gleichsam als Mittel zur Verminderung von sozialer Benachteiligung - gelernt bzw. durch welche Maßnahmen diese Entwicklung gefördert werden kann.

Aus diesem Grunde werden für die Untersuchung die Schüler zum pädagogischen Problem, über die Demokratisierungsprozesse vorwiegend ablaufen, nämlich die Klassensprecher, - sowohl in ihrer Eigenschaft als Mitglied der Schülermitverwaltung (1) als auch in Bezug auf das soziale Umfeld der Schulklasse (2).

Zu (1): Eine geeignete Institution zur Förderung der Demokratisierung und Emanzipation von Schülern scheint zunächst die Schülermitverwaltung zu sein. Da diese jedoch - wie noch ausgeführt werden soll - kaum jemals zu einem ausgeprägten Gruppenleben, das eine wesentliche Voraussetzung für die Existenz einer informellen Gruppe darstellt,

---

1) Bandura, Albert: Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart 1979, S.203
2) Schiek, Gudrun: Emanzipation in der Erziehung, München 1975, S.197 f.

führt, kann sie nicht als alleiniger Verursacher der zu untersuchenden Lernprozesse angesehen werden. Darüber hinaus ist von eventuell dennoch dort stattfindenden Prozessen nur eine kleine Anzahl von Schülern betroffen.

Zu (2): Aus den unter (1) genannten Gründen bezieht sich die Untersuchung nicht nur auf die "Eliteeinheit" Schülermitverwaltung, sondern primär auf Vorgänge, die in Klassen stattfinden. Denn nur hier können die Bedingungen für eine informelle Gruppe erfüllt werden, und es besteht darüber hinaus die Möglichkeit, daß alle Schüler an dort ablaufenden Lernprozessen beteiligt werden. Die Schülermitverwaltung soll nur in dem Ausmaß mituntersucht werden, in dem ihre Aktivitäten direkt im Gruppenleben der Klasse wurzeln.

Innerhalb der Klasse wird exemplarisch der Klassensprecher zum Gegenstand der Untersuchung. Seine Position scheint zur Beobachtung eventueller Demokratisierungsprozesse besonders geeignet zu sein, da sie Schülern die Möglichkeit bietet, in ähnlicher Weise tätig zu werden wie Führer im Wirtschaftsleben (z.B. in der Gewerkschaft oder im Betriebsrat) und in der Politik (z.B. in der Kommune). Die Ähnlichkeit mit Stellung und Funktion eines Betriebsratsmitgliedes besteht einerseits darin, daß beide von ihrer Gruppe gewählt werden (Arbeitskollegen - Mitschüler), um deren Interessen vor den Vorgesetzten zu vertreten (Arbeitgeber - Lehrer), andererseits genießen sie den Schutz einer größeren Organisation (Gewerkschaft - Schülermitverwaltung), die jeweils durch Gesetz bzw. Erlasse verankert ist.

Das Klassensprecheramt unterscheidet sich jedoch auch ganz wesentlich von anderen Führungspositionen. Es fehlen diesem Amt folgende konstitutiven Merkmale:

1. routinemäßig zu erledigende Aufgaben, die im Grunde Merkmal eines jeden Amts sind, Statussymbole, Exekutivgewalt, die ihm den notwendigen Freiraum zu seiner Entfaltung bieten und damit - als eine Art

Rückkoppelung - sein Ansehen und seinen Einfluß festigen.[1] Ohne diese Hilfsmittel der Autoritätsentfaltung sieht sich der Klassensprecher einer Situation ständiger Improvisation gegenüber, die er meistern muß.

2. Der Klassensprecher wächst nicht langsam in seine Führungsposition hinein wie andere Führer (etwa bei einer Bande), sondern seine Rolle wird ihm durch die Wahl von einem Tag zum anderen verliehen. Er soll anführen, anregen, organisieren, obwohl er möglicherweise noch nie eine Führungsfunktion ausgeübt hat.

3. Da die Rolle des Klassensprechers nicht genau definiert ist, herrscht zwangsläufig auch bei den Geführten, den Schülern, Unklarheit darüber, wie die Person beschaffen sein soll, die sie für das Amt wählen. Es entsteht das undeutliche und wohl auch unrealistische Wunschbild eines Klassensprechers mit den widersprüchlichsten Eigenschaften, und es ist kaum möglich, daß die Schüler an Hand solcher realitätsferner Vorstellung in der Lage sind, denjenigen aus ihrer Gruppe auszuwählen, der den Anforderungen, die an das Klassensprecheramt gestellt werden, am besten gerecht werden kann.

   Ein von seiner Funktion her so unklar definiertes Amt kann für seinen Träger einerseits Anlaß zu weitgehender Tatenlosigkeit sein, da ihn nur selten eine Situation oder eine Person direkt zur Übernahme von Aufgaben auffordert, andererseits scheint die Position des Klassensprechers gerade dadurch aber auch einen besonders großen Freiheitsspielraum für eine individuelle

---

1) Diesen Tatbestand bemängelt auch Ulich, Dieter: Gruppendynamik in der Schulklasse, München 1971, S.74: "Der tatsächliche Einfluß des Klassensprechers hat sehr wenig mit seiner offiziellen Position zu tun, die kaum etwas genau festlegt. Das Verhalten des Klassensprechers ist hauptsächlich eine Funktion der persönlichen Wertschätzung, die er im informellen System, also 'unterhalb' der Institution, ohnehin hat. Den Einfluß, den der Klassensprecher hat, hat er nicht kraft seiner Position, die nur allzu offensichtlich mit 'geliehener' Autorität ausgestattet ist, sondern kraft seiner Persönlichkeit. Wären andere Positionen im öffentlichen Leben ähnlich unscharf bestimmt, dann müßte der Staat bald wegen Funktionsunfähigkeit zusammenbrechen. Für ein hochentwickeltes bürokratisches System ist gerade der geringe Spielraum kennzeichnend, der den Positionsinhabern in relevanten Bereichen gelassen wird."

Interpretation seiner Rolle zu bieten, so daß die Möglichkeit zur Entwicklung von Initiative, zur Selbstverwirklichung und Emanzipation besteht. Für das Klassensprecheramt erhält somit - da die Möglichkeiten des "Role-Taking" offensichtlich begrenzt sind - der Bereich des "Role-Making" eine besondere Bedeutung, auf deren Möglichkeiten im Anschluß an die Untersuchung im pädagogischen Teil noch näher eingegangen werden soll.

Diese besondere Situation des Klassensprechers führt zu folgender Konkretisierung der beiden in allgemeiner Form an den Anfang gestellten Fragen nach Lehr- und Lernprozessen in einer informellen Gruppe bzw. nach den Erziehungszielen, zu denen die sozialen Bindungen in der Klasse ausgenutzt werden sollen.

1. Sind Klassensprecher den Forderungen des Gesetzgebers, offizielle Vertreterfunktionen auszuüben, gewachsen ?
2. Werden diese Funktionen bei der Klassensprecherwahl von den Schülern berücksichtigt, oder spielen andere Wahlmotive eine Rolle ?
3. Können bei der Ausübung dieses Amtes nicht nur die Klassensprecher selbst, sondern auch andere Mitschüler Fähigkeiten erwerben, die es ihnen ermöglichen, den Erziehungsprozeß aktiv zu beeinflussen ?
4. Gibt es Maßnahmen, mit denen Lehrer eine solche Entwicklung unterstützen können ?

Aufgrund der dargestellten Problematik des Klassensprecher-Amtes werden zunächst einige Persönlichkeitseigenschaften des Klassensprechers und seine Fähigkeit, den Bedürfnissen seiner Mitschüler gerecht zu werden, erforscht.

Anschließend folgt ein Versuch, seine Rolle zu beschreiben, sowie eine Überprüfung der Möglichkeit, ob der Inhaber des Klassensprecheramtes ein Modell für die anderen Mitschüler darstellen kann, an dem emanzipatorische Verhaltensweisen beobachtet und eventuell auch gelernt werden können.
Dieses Lernen durch Beobachtung wird durch mehrere Teilprozesse gesteuert: [1]

a) Durch Aufmerksamkeitsfunktionen werden Beobachtungsinhalte gespeichert.
b) Durch Kodierung und symbolische Wiederholung werden diese in Anweisungen für spätere Handlungen umgeformt.
c) Durch motorische Reproduktionsprozesse werden die Inhalte zu neuen Reaktionsmustern integriert.
d) Durch anspornende oder motivierende Prozesse wird entschieden, ob die durch Beobachtung erworbenen Reaktionen ausgeführt werden.

Dem letzten Teilprozeß kommt dabei entscheidende Bedeutung zu, denn "unter dieser Perspektive erweist sich das Beobachtungslernen nicht so sehr als Prozeß mechanischen Kopierens, sondern eher als ein aktives, auf das Urteil gegründetes und konstruktives Verhalten." [2]
Diese Deutung des Modellernens ist somit nicht lediglich reproduktiv, sondern berücksichtigt den aktiven Anteil des Lernenden, dessen besondere Bedeutung für das Untersuchungsziel bereits hervorgehoben wurde.

In einem letzten Schritt wird überprüft, unter welchen Bedingungen - bei welchem Erziehungsstil des Lehrers - ein solches Modellverhalten besonders deutlich sichtbar wird bzw. wann es sich auf das Verhalten der anderen Gruppenmitglieder besonders

---

1) Bandura, Albert: Verhaltenstheorie und die Modelle des Menschen, in: Bandura, Albert (Hrsg.): Lernen am Modell, Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart 1976, S.216

2) ebenda

stark auswirkt. Damit wird die Verbindung zur Gruppe, die der eigentliche Hauptgegenstand der Untersuchung ist, wieder hergestellt.
Die Darstellung des Klassensprechers soll also nur ein prägnantes Beispiel zur Darstellung von Prozessen sein, die - wie durch die Untersuchung noch geprüft werden soll - vermutlich auch bei den anderen Gruppenmitgliedern wirksam sind.

Aus der hier skizzierten Fragestellung ergeben sich bedeutsame Folgerungen für die wissenschaftliche Einordnung der vorliegenden Untersuchung: Der Forschungsansatz ist dem Bereich der Sozialpsychologie zuzuordnen, und entsprechend sind auch Untersuchungsinstrumentarium und Auswertungsverfahren psychologisch, jedoch ist die Arbeit auch wesentlich pädagogisch geleitet. Dies trifft in besonderem Ausmaß auf die Bedeutung der bereits angeführten Erziehungsziele - nämlich Selbstverwirklichung und Emanzipation - und ihre Operationalisierung sowie auf die Folgerungen, die aus dem Untersuchungsergebnis gezogen werden, zu. Die Arbeit ist weiter auch politisch orientiert, da sie versucht, Demokratisierungsprozesse sichtbar zu machen bzw. die Bedingungen erkennen zu lassen, die solche Prozesse in Gang setzen können.

Schlußfolgerungen aus den Untersuchungsergebnissen sollen deshalb für jeden der drei Wissenschaftsbereiche - Psychologie, Pädagogik und politische Bildung - gezogen werden.

A u f b a u d e r A r b e i t :

Aus der im Vorwort kurz dargelegten Fragestellung heraus ergibt sich der Aufbau des ersten Teils über die theoretischen Grundlagen:
Da sowohl Untersuchungen über Klassensprecher[1] als auch systematische Analysen über Schulklassen als Gruppe im Sinne einer Auseinandersetzung mit der Schülerrolle[2], auf die sich die Arbeit beziehen könnte, fast völlig fehlen, erscheint es notwendig, einen thematischen Bereich aus der vorhandenen Literatur zu Rate zu ziehen, der - wie bereits erwähnt - nur teilweise mit dem Ziel dieser Untersuchung identisch ist, nämlich die Schülermitverwaltung. Veröffentlichungen aus diesem Bereich werden, soweit sie mit dem Untersuchungsziel in Beziehung stehen, in Kapitel 1.2 dargestellt und drei verschiedenen theoretischen Modellen zur Schülermitverwaltung zugeordnet.

Da das Klassensprecheramt von seiner Funktion her eine Führungsposition ist, soll eine Führertheorie den Rahmen zur Beschreibung von Persönlichkeitseigenschaften

---

1) Ulich, Dieter, a.a.O., S.87: "Die Rolle des Klassensprechers ist noch kaum untersucht worden."
Wellhöfer, Peter R.: Die Schulklasse als sozialpsychologisches Phänomen, in: Schule und Psychologie 1972, 19.Jahrgang, S.199: "In diesem Zusammenhang soll noch auf die Rolle des Klassensprechers, des gewählten informellen Führers, hingewiesen werden. Empirische Daten über diese Rolle fehlen leider."

2) Dazu Ulich, Dieter, a.a.O., S.48 f:
"Besonders deutsche Beiträge gehen in der Regel von der Gruppenarbeit oder Gruppenpädagogik bzw. Gruppentherapie aus, wobei soziologische und sozialpsychologische Ansätze oft umgangen werden."

Auch Lang stellt fest, daß es "zur Rollenproblematik des Lehrerberufes, zur 'Widersprüchlichkeit', zum 'Konfliktpotential' der Lehrerrolle und zur Situation des Lehrers in Schule und Gesellschaft... inzwischen eine Reihe einschlägiger Publikationen (gibt) .... Seltsamerweise fehlen explizite Darstellungen und Auseinandersetzungen mit der komplementären Schülerrolle fast völlig. Zumindest aber stehen die wenigen Ausführungen zur Rolle des Schülers - als der 'Hauptperson im Erziehungsdrama' - zahlenmäßig in keinem Verhältnis zur 'Lehrer-Literatur'."
Lang, Norbert: Vorwort zur deutschsprachigen Ausgabe von Calvert, Barbara: Die Schülerrolle - Erwartungen und Beziehungen, Ravensburg 1976, S.9

des Klassensprechers bilden. In Kapitel 1.3. soll deshalb der Stand der Forschung über Führer geschildert und die unterschiedliche Eignung der verschiedenen Theorien für das Untersuchungsziel diskutiert werden. Jedoch können erst die Untersuchungsergebnisse selbst zeigen, ob es sich beim Klassensprecher tatsächlich um einen Führer handelt.

Da für emanzipatorische Erziehung im eingangs dargestellten Sinn nach einem effektiven Erziehungsstil gefragt wird, sollen einige der wichtigsten Erziehungsmodelle in Kapitel 1.4. dargestellt und auf ihre Eignung für die Fragestellung der Untersuchung überprüft werden.

Im zweiten Teil wird die im Vorwort bereits kurz dargelegte Problemsituation des Klassensprechers erweitert und differenziert. Während Kapitel 2.1. seine Lage als Schülermitverwaltungs-Mitglied und insbesondere als Hauptschüler kennzeichnet, werden in Kapitel 2.2. Fragen zur Situation des Klassensprechers im allgemeinen sowie Hypothesen zur Situation von Klassensprechern, die von ihren Lehrern unterstützt werden, formuliert.

Im dritten Teil werden methodische Überlegungen zur Operationalisierung der Fragen bzw. Hypothesen angestellt. Neben einer Beschreibung von Verfahren zur Messung von Persönlichkeitseigenschaften wird die Erstellung einer Rating-Skala über den Klassensprecher in einer Ideal- und einer Real-Form sowie eines Sozio-Fragebogens in der "guess-who"-Technik erläutert und ihr Auswertungsmodus aufgrund einer Faktorenanalyse dargestellt. Eine Beschreibung der Untersuchungsdurchführung schließt den dritten Teil ab.

Die Ergebnisse werden im vierten Teil dargestellt, und zwar - analog zur Aufstellung im zweiten Teil - gegliedert in Befunde zur Beschreibung der Situation des

Klassensprechers im allgemeinen einerseits und Überprüfung der Hypothesen zur Situation von Klassensprechern, die von ihrem Lehrer unterstützt werden, andererseits.

Während die einzelnen Ergebnisse im fünften Teil diskutiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden, wird im sechsten Teil der Versuch gemacht, pädagogische Folgerungen, die sich für die Schulpraxis sowohl im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen als auch speziell im Bereich der Politischen Bildung ergeben, aufzuzeigen.

1. Theoretische Grundlagen

Die Aufteilung des 1.Kapitels wurde bereits in den Erläuterungen zum Aufbau der Arbeit (S.8) dargestellt und begründet; sie soll hier eingehend erläutert und wissenschaftlich zugeordnet werden. Da die Arbeit - wie bereits im Vorwort (S.7) erläutert wurde - mehreren Wissenschaftsbereichen zugeordnet werden muß, bezieht sich auch die Erörterung der theoretischen Grundlagen des Untersuchungsgegenstandes auf Ergebnisse dieser Wissenschaften, nämlich der Psychologie, der Pädagogik und der Politischen Bildung.
Theoretische Grundlagen des Untersuchungsgegenstandes bilden für die beiden ersten Unterkapitel (1.1. und 1.2.) Veröffentlichungen, die vorwiegend dem Bereich der Politischen Bildung zuzuordnen sind:
Kapitel 1.1. ist eine Analyse der Schülermitverwaltung und ihrer von verschiedenen pädagogischen Strömungen geprägten Erziehungsziele, während in Kapitel 1.2. die zum Bereich Schülermitverwaltung beziehungsweise Klassensprecher bereits vorliegenden Untersuchungen dargestellt werden. Das folgende Teilkapitel bezieht sich dagegen auf Forschungsergebnisse der Sozialpsychologie: Da Klassensprecher - so wird zunächst vermutet - Führungsfunktionen ausüben, werden in Kapitel 1.3. die Führungstheorien auf ihre Anwendbarkeit bei der Durchführung der Untersuchung überprüft.
Im letzten Teilkapitel werden Arbeiten aus den Bereichen Pädagogik und pädagogische Psychologie erörtert: Eine kritische Darstellung von Erziehungsstilmodellen soll in Kapitel 1.4. zur Auswahl einer der Fragestellung und dem Untersuchungsziel angemessenen Theorie führen.

1.1 Modelle der Schülermitverwaltung

Da die Mitglieder der Schülermitverwaltung fast ausschließlich Klassensprecher sind, kann ein Kapitel über Grundzüge dieser Institution auch zur Klärung

der Situation des Klassensprechers beitragen. Die Beziehung zwischen den hier darzustellenden Schülermitverwaltungsproblemen und den Problemen eines Klassensprechers und seiner Klasse wird in Kapitel 2.1 hergestellt.

Schülermitverwaltung war bis zum Erlaß des Kultusministers vom 16.10.1968 den Gymnasien vorbehalten. Deshalb bezieht sich die Literatur über Schülermitverwaltung - auch nach 1968 - auf die Situation im Gymnasium. Ob und wie die Probleme des Gymnasiums auch für die Hauptschule gelten können, soll in Kapitel 2.1 geprüft werden.

Die Veröffentlichungen über Schülermitverwaltung lassen sich drei verschiedenen Modellen zuordnen, die alle nach 1900 entwickelt wurden und durchweg auch im heutigen Schulleben in unterschiedlicher Ausprägung wirksam sind: Es handelt sich dabei

1. um die autokratisch geprägte Mitverwaltung durch Schüler, die das Schulleben den Anordnungen des Lehrers folgend organisieren (Kap.1.1.1), sowie
2. um die reformpädagogische Bestrebungen verfolgende Schülermitverantwortung, mit der den Schülern ein Freiraum zur Einübung demokratischer Techniken zugewiesen wurde (Kap.1.1.2) und
3. um die Interessenvertretung der Schüler, mit der die Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechte der Schüler erweitert werden sollen (Kap.1.1.3).

1.1.1 Verwaltung der Schulgemeinde unter Führung des Lehrers

Verschiedene Ansätze, die Schüler an der Organisation der Schule zu beteiligen, gab es schon vor 1900, beispielsweise im Internat von Valentin Trotzendorf (1490-1556), in Fürsten- und Landesschulen, in Jesuiten-, Augustiner- und Benediktiner-Internaten. Jedoch erst um die Zeit des Ersten Weltkrieges setzt die Diskussion um

die Errichtung einer Schulgemeinde im Sinne einer staatsbürgerlichen Erziehung ein, denn sie soll das Verhältnis des Bürgers zum Staat widerspiegeln. Vertreter einer Schulverwaltung durch Schüler unter Führung des Lehrers waren Pestalozza und Gagell, die beide in der Einrichtung der Schulgemeinde ein Mittel sahen, das Verantwortungsgefühl dem Staat gegenüber zu bilden. So sprach sich Pestalozza dafür aus, daß Schüler unter der Leitung des Lehrers an der Durchführung geordneter Zustände, etwa bei der Hausordnung, mitwirken sollten, und zwar nicht nur im Sinne einer Ordnungsgarantie, sondern vielmehr als "Mittel, uns im Gehorsam gegen die Oberen zu üben und damit auch den Willen Gottes zu erfüllen, der uns in diesen Lebenskreis gestellt hat".[1] Dabei warnt Gagell ausdrücklich davor, daß der Lehrerstand aus dem Vorgesetzten- in ein Kameradschaftsverhältnis komme, da dann die Überlegenheit des Führenden und Erziehenden nicht genügend beachtet werde.[2] Auch er sieht in den Verwaltungsaufgaben der Schüler "ein erzieherisches Mittel, die sozialen Instinkte der Schüler zu wecken und sie auf Grund einer aus der Schulgemeinde unter vertrauensvoller und weiser Führung des Lehrers erwachsenden Schulverfassung und -verwaltung durch gewohnheitsmäßige Übung und vertiefte Charakterbildung zu den wichtigsten staatsbürgerlichen Eigenschaften zu entwickeln: zum freiwilligen, beseelten Gehorsam und zur Kunst des uneigennützigen Befehlens, zu Opfermut und Dienstbereitschaft, zu Ordnungs- und Gerechtigkeitssinn und zu sozialem Verständnis; vor allem aber zu einem stark ausgeprägten, auf Einsicht und sittlichem Wollen beruhenden Verantwortungsgefühl gegenüber dem Gemeinwesen der Schule und späterhin des Staates."[3]

---

1) Pestalozza, August Graf von: Die Schulgemeinde (Ein Versuch zu ihrem Aufbau auf philosophischer Grundlage), Langensalza 1921, S.96

2) vgl. Gagell, Gustav: Die Selbstregierung der Schüler, München 1920, S.94

3) a.a.O., S.127

Gagell nannte diese Einrichtung "Selbstregierung der Schüler". Diese Bezeichnung ist mißverständlich, denn er sieht den Schüler keinesfalls als selbsttätig handelnden Menschen, sondern als Untergebenen, der die von seinem Vorgesetzten (dem Lehrer) gestellten Aufträge genauestens erledigt. Auch die durch Wyneken (s.Kap.1.1.3) angeregten gewählten Vertrauensschüler sieht er nicht als Sprecher oder Vertreter, sondern als Posten, dem gegenüber die anderen Schüler strikten Gehorsam zu leisten haben.
Das Amt des "Primus", des "Ersten", des "Aufpassers" oder - wie er im englischen Schulsystem genannt wird - des "prefect" existierte schon vor Gagell, es zeigt auch schon "Selbstregierung" in seinem Sinne. Ein solcher Vertrauensschüler des Lehrers wurde aufgrund seiner Leistung vom Lehrer bestimmt und von ihm mit der Autorität gegenüber den Mitschülern ausgestattet, die notwendig ist, um ihn bei seiner Abwesenheit zur Aufrechterhaltung der Disziplin zu vertreten.
Durch diese und weitere Hilfsaufgaben wie Bereitstellung des Lehr- und Lernmaterials, Weitergabe von Informationen u.ä. genoß der Primus kaum jemals das Vertrauen oder gar die Sympathie seiner Mitschüler (sein Stereotyp ist unter der Bezeichnung "Streber" wohlbekannt), denn sein Amt hatte ausschließlich eine Entlastungsfunktion für den Lehrer, und Kontakte zu den Schülern waren in Form von disziplinarischen oder Ordnungsaufgaben gegen die Gruppe gewendet.[1]

Hauptwesenszug dieser Form von "Selbstregierung" ist die uneingeschränkte Führung durch den Lehrer, der die gesamte Initiative, Entscheidungsbefugnis, Verantwortung innehat und den Schüler als ausführendes und vor allen Dingen gehorsames Organ sieht, das genauestens vorgeschriebene Aufgaben durchführt bzw. dessen Verhaltensweisen eindeutig festgelegt sind.

1) Der Mangel an Sympathie dem Primus gegenüber ist auch eine Folge des Bedürfnisses seiner Mitschüler, seine Überlegenheit im Leistungsbereich durch ihre Ablehnung im sozial-emotionalen Bereich kompensatorisch abzuwehren.

1.1.2 Die Schülermitverantwortung der Reformpädagogik

Gegen die oben dargestellte Form der Schulgemeinde, die dem Schüler keinen Verhaltensspielraum zubilligt, wendet sich eine pädagogische Bewegung, deren Begründer Georg Kerschensteiner[1] und Friedrich Wilhelm Foerster[2] waren. Beide sahen Erziehung und Politik in ihrer Verflochtenheit miteinander und stellten schon zur Zeit der konstitutionellen Monarchie die Aufgaben einer demokratischen Erziehung heraus. Dabei erhielten sie Anregungen aus dem Selfgovernment des angloamerikanischen Schulwesens.[3]

In den Jahren bis 1933 bestand diese Form der Schülermitverantwortung in den öffentlichen Schulen nur in geringen Ansätzen, die zur Zeit des Dritten Reiches bedeutungslos wurden. Relevant für das öffentliche Schulwesen wurde sie nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges, als die "reeducation" Deutschlands auch auf die Schülervertretungen ausgedehnt wurde. Ihr wohl namhaftester Vertreter, auf den sich auch die folgenden Ausführungen beziehen, ist Wolfgang Scheibe.[4]

Die wichtigsten Erziehungsziele einer so verstandenen Schülermitverantwortung sind:

1. Charaktererziehung des Einzelnen
2. Erziehung zur Gemeinschaft
3. Politische Bildung

---

1) Kerschensteiner, Georg: Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, o.O. 1910

2) Foerster, Friedrich Wilhelm: Staatsbürgerliche Erziehung, Leipzig und Berlin 1914[2]

3) Eine ausführliche Darstellung gibt Bohnsack, Fritz: Schülermitverantwortung in außerdeutschen Ländern, in: Scheibe, Wolfgang: Schülermitverantwortung, ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung, Berlin 1959, S.104-121

4) Scheibe, Wolfgang: Schülermitverantwortung, ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung, Berlin 1959, S.32

Die Charaktererziehung des Einzelnen durch Schülermitverantwortung ist vorwiegend eine Erziehung zur Selbständigkeit[1], die Scheibe durch eine weitgehende Freigabe der Initiative anregen möchte: "Schülermitverantwortung ist die Bezeichnung für ein freiwilliges, möglichst aus eigener Initiative kommendes mitverantwortliches Beteiligtsein der Schülerschaft am Leben und an der Arbeit der Schule mit Hilfe einer dafür vorgesehenen Einrichtung: der Schülervertretung."[2]
Die von Gagell und Pestalozza geforderte Führung durch den Lehrer wird damit eingeschränkt, jedoch hat der Lehrer "in jedem Falle die letzte Verantwortung für alles, was in der Schule geschieht".[3] Durch seine "deutende Hilfe" soll er beispielsweise verhindern, daß "Fehlwege... einer kämpferischen Interessenvertretung"[4] beschritten werden. Ebenso soll er "seinen Einfluß geltend machen" bzw. "eine Wahl zu verhindern wissen", wenn er "beobachtet, wie sich eine Klasse bei der Auswahl eines Klassensprechers offenbar auf falschem Wege befindet".[5]
Initiative, Verantwortung und Selbständigkeit sollen sich also nicht im gesamten schulischen Leben entwickeln, sondern in einem bestimmten, vom Lehrer abgegrenzten und ständig überwachten Bereich sowie unter seiner - wenn auch lockeren und unauffälligen - Führung.

Die Erziehung zur Gemeinschaft sieht Scheibe nur da gewährleistet, wo bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind: In der Schule muß eine "erzieherische Grundauffassung"[6] bereits vorhanden sein sowie "der Sinn für die Schulgemeinschaft und ein gemeinsames Schulleben, damit für

---

1) Eine ausführliche Darstellung der Literatur bis 1970 geben Holtmann, Antonius und Reinhardt, Sibylle: Schülermitverantwortung, Geschichte und Ende einer Ideologie, Weinheim 1971

2) a.a.O., S.21

3) Scheibe, Wolfgang: Schülermitverantwortung in pädagogischer Sicht, in: Zeitschrift für Pädagogik, 11 (1965) 5, S.444

4) a.a.O., S.449

5) Scheibe, Wolfgang: Schülermitverantwortung, ihr pädagogischer Sinn u. ihre Verwirklichung, Berlin 1959, S.41

6) Scheibe, 1959, a.a.O., S.31

die Schülermitverantwortung überhaupt Ansatzpunkte und Aufgaben vorliegen".[1] Die letzte und wohl wichtigste Voraussetzung ist, daß sich "Lehrer und Schüler in einem guten, erzieherisch bestimmten Verhältnis zueinander befinden".[2] Gemeint ist ein Verhältnis der Partnerschaftlichkeit und der Gleichwertigkeit, das dem "sozialen Strukturwandel der Über- und Unterordnung"[3] entspricht und dazu führt, daß "Lehrer und Schüler ... frei und ungezwungen miteinander über Schüler und Schulfragen sprechen können ohne lächelnde Überlegenheit auf der einen und Ängstlichkeit und Berechnung auf der anderen Seite".[4] Ein so partnerschaftliches und vertrauensvolles Lehrer-Schüler-Verhältnis wird gleichzeitig vorausgesetzt und gefördert, die Schülermitverantwortung hat also eine Integrationsfunktion nicht nur für das Verhältnis zwischen den Schülern, sondern auch zwischen Lehrern und Schülern.

Die Möglichkeit, daß diese Harmonie zwischen Lehrern und Schülern gestört sein könnte, wird von Vertretern dieser Schülermitverantwortung selten erwähnt - in einem solchen Falle würden vermutlich alle Aktivitäten erlahmen.

Gelegentlich werden Empfehlungen ausgesprochen, wie Störungen dieser Art umgangen werden können: So sollen Schüler Beschwerden an einen Lehrer nie in Gegenwart größerer Gruppen mitteilen[5], nur vom Klassenlehrer akzeptierte Schüler zum Klassensprecher wählen[6] oder Beschwerden an Behörden bzw. an die Presse nur mit Genehmigung des Schulleiters weitergeben.[7]

---

1) Scheibe, Wolfgang, a.a.O., S.31

2) a.a.O., S.32
3) a.a.O., S.26
4) a.a.O., S.27

5) Mitverantwortung und Mitverwaltung der Jugend im Leben der Schule (Hrsg.: Kultusministerium Württemberg-Baden, Stuttgart 1950, S.14)

6) Aufbau, Aufgaben und Arbeitstechnik der Schülermitverwaltung, Berlin: Päd.Arbeitsstelle 1954, S.5

7) May, Walter: Die Schülerselbstverwaltung, Berlin 1949, S.21 f.

Damit werden auch hier die Aktivitäten des Gemeinschaftslebens durch Lehrer auf einen harmonischen, kritikfreien Raum eingegrenzt, von ihnen überwacht und gelenkt. Auch Karl Jaspers schließt sich einer solchen Begrenzung an, wenn sich Schüler-Aktivitäten - berechtigt oder unberechtigt - gegen die Schule richten: "Versagen die Lehrer ..., so ist die Reaktion des freien Schülers der schweigende Anspruch an die Lehrer: Rettet euer Bild in meiner Seele.... Die Auflehnung ist immer ein revolutionärer Akt, der an sich nicht in die Schule gehört, sondern in das spätere politische Leben."[1]

Der Beitrag der Schülermitverantwortung zur politischen Bildung entspricht etwa dem des Fachunterrichts, wobei die Schülermitverwaltung als Praxis zu den theoretischen Unterweisungen angesehen werden kann. Aussprüche wie "Versuchs- und Übungsfeld der ... politischen Erziehung"[2] werden von Scheibe jedoch als Überschätzung bezeichnet, da "die Schule ... kein Staat im Kleinen" bzw. eine Arbeitsgemeinschaft nicht bereits eine politische Aktion sei und gelegentlich auch bloßer Vereinsmeierei Vorschub geleistet werde.[3] Die Notwendigkeit einer politischen Erziehung betont auch Spranger: "Alle sind berufen, d.h. ebenso berechtigt wie verpflichtet, dem Staate zu dienen und ihn mitzusteuern. Jeder ist zugleich Untertan und Souverän, sagt Rousseau."[4] Der Frage, ob Selbstverwaltungseinrichtungen diesen wichtigen erzieherischen Beitrag leisten können, steht jedoch auch er skeptisch gegenüber:

---

1) Jaspers, Karl: Autorität und Freiheit, in: Wir machen mit, Jg.7 (59), H.1, S.1

2) Kaiser, Carl-Christian: Glanz und Elend der Schülermitverwaltung, in: Offene Welt, Jg.1965, Nr.45, S.489

3) Scheibe, Wolfgang, 1959 a.a.O., S.32 f.

4) Spranger, Eduard: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, Bonn 1961, S.48 f.

Man ist "längst auf den Gedanken gekommen, mit der Jugend gleichsam 'Demokratie zu praktizieren'. Das läuft dann auf ein paar Selbstverwaltungsübungen hinaus, die ich gewiß nicht geringschätzen will; aber sie dürften nicht Spielerei bleiben, sondern müßten auf echte Gesinnungsbildung eingestellt sein und den Charakter ausstrahlender 'Formaler Kraftbildung' tragen. Immer wird doch die Bescheidenheit der Modelle in fühlbarem Mißverhältnis zu der Größe des Gegenstandes stehen, der das eigentliche Ziel bildet. Wer etwa die Klassenbibliothek gut verwaltet, übt sich in der Pflichttreue, hat aber nicht viel für die Ausbildung seines Staatsbewußtseins gewonnen."[1]

Sprangers Beitrag macht deutlich, daß das Erziehungsziel der politischen Bildung so nicht erreicht werden kann, obwohl gerade dies im Sinne der oben erwähnten "reeducation" nach dem Zweiten Weltkrieg, also bei Bemühungen um eine Demokratisierung Deutschlands auch im Schulleben, sicher von besonders großer Bedeutung ist, ja sogar der eigentliche Anlaß zur Einrichtung von Selbstverwaltungsorganisationen für Schüler war.
Die Tätigkeiten dieser Schülermitverantwortung erstrecken sich zunächst auf alle in Kap.1.1.1 erwähnten Bereiche, jedoch sind die Ordnungs- und Verwaltungsaufgaben sowie die Weitergabe von Informationen - dabei wird ausschließlich an eine down-the-line-Kommunikation gedacht - vielseitiger und räumen dem Amtsträger größere Selbständigkeit ein. Darüber hinaus ist die Schülermitverwaltung an der Organisation von Veranstaltungen (Schulfeste, Aufführungen, Sportveranstaltungen, Gedenkstunden, Interessen- und Arbeitsgemeinschaften) und Fahrten (Wanderung, Studienfahrt, Landheimaufenthalt) beteiligt, ist mit sozialen Aufgaben (Krankenhausdienst, Paketsendungen, Straßensammlungen) auch

---

1) Spranger, Eduard, a.a.O., S.50

über den Rahmen der Schule hinaus tätig und kümmert sich um jüngere Schüler (Lotsendienst, Nachhilfe, Information) sowie um die Herausgabe von Schülerzeitung und Schulchronik.[1]
Es handelt sich also durchweg um Aufgaben, die entweder zur Entlastung von Lehrern beitragen (z.B. Weitergabe von Informationen des Rektorats an die Schüler) oder eigens dazu geschaffen wurden, um der Schülermitverwaltung überhaupt ein Betätigungsfeld anbieten zu können (z.B. Schülerzeitung).

1.1.3 Interessenvertretung der Schüler

Die oben dargestellte Form der Schülermitverantwortung wurde - etwa seit der zweiten Hälfte der 60er Jahre - einer scharfen Kritik unterzogen, für die folgende Spitznamen ein Beispiel sind:

Sandkastendemokratie
Feigenblatt der autoritären Schule
Schüler-Milch-Verantwortung
Lehrerhilfskompanie
Hof- und Flaschenverwaltung
Seid-unerbittlich-nett-zueinander

Man warf einer solchen Schülermitverwaltung also vor, daß ihre hohen pädagogischen Ansprüche (Initiative, Verantwortung, Selbständigkeit) nicht in einem künstlich geschaffenen Raum, einer 'als-ob-Demokratie', realisiert werden können, wenn gleichzeitig darüber gewacht wird, daß die autokratische Organisationsstruktur der Schule unangetastet bleibt, eine Demokratisierung der Schule selbst also nicht stattfindet: "Ob aber die Arbeit an Aufgaben, die der zentralen Funktion der Schule fernliegen, die Mündigkeit eines Menschen, sein politisches Verständnis und seine Gewöhnung an demokratisches Handeln fördern können, sei nachträglich in Frage gestellt." [2]

1) Scheibe, Wolfgang, a.a.O., S.72-92
2) Holtmann, Antonius; Reinhardt, Sybille, a.a.O., S.26

Die ersten Förderer einer Schülermitverwaltung, die - ähnlich wie ein Betriebsrat - den Schülern Mitbestimmungsrechte einräumen wollten, waren Gustav Wyneken[1] und sein Schüler Martin Luserke.[2]
Während Wyneken an seiner Schule eine für damalige Verhältnisse sehr weitgehende freie Diskussion praktizierte, forderte Luserke "keine solche Reform" (gemeint ist die von Kerschensteiner und Foerster), sondern "eine Revolution der Schule".[3] Der von dem Sozialdemokraten Wyneken verfaßte Erlaß vom 17.November 1918 stand besonders scharf im Gegensatz zur alten Schule: Er proklamierte eine neue Schule, die durch eine Schulgemeinde - also völlig freie Aussprache von Lehrern und Schülern über Angelegenheiten des Schullebens - gekennzeichnet sein sollte, sowie durch einen Schülerrat, der die Interessen der Schüler zu vertreten hatte und gemeinsam mit den Lehrern für Ordnung sorgen sollte.[4]

Der Erlaß löste bei Eltern und Lehrern einen Proteststurm aus, so daß er bald danach abgeschwächt wurde und sein praktischer Erfolg gering blieb.
Während es bis etwa 1960 keine Vertreter dieser als Mitbestimmung gedeuteten Schülermitverwaltung gab, setzten sich zwischen 1960 und 1970 Studenten und Schüler in zunehmendem Maße für sie ein. In der Literatur stellte sich diese Bewegung durch eine Fülle von Neuerscheinungen in den Jahren 1968-1972 dar.[5]
Sie identifiziert sich weitgehend mit den pädagogischen

---

1) Wyneken, Gustav: Schule und Jugendkultur, Jena 1913

2) Luserke, Martin: Schulgemeinde (Der Aufbau der neuen Schule), Berlin 1919

3) Luserke, Martin, a.a.O., S.11

4) in: Scheibe, Wolfgang, 1959, S.156-158

5) Die Bewegung ist eine der Auswirkungen der Renaissance des Sozialismus in der Bundesrepublik, die von den Aktivitäten der Frankfurter Schule, Marcuse, Adorno, Horkheimer und Habermas, ausging.

Zielen der reformpädagogischen Schülermitverwaltung[1], sucht aber ein Betätigungsfeld in zentralen Bereichen der Schule: "Mitbestimmung des Schüler muß ... gerade dort geübt werden, wo über die Verfahren des Lernenlernens entschieden wird, also nicht außerhalb des Unterrichts, nicht im Rahmen von Sport und Spiel, nicht bei Aktivitäten, die naives Verhalten voraussetzen (also hinsichtlich der genannten Anforderungen unkritisch sind), sondern dort, wo die Grenzsituation des Nicht-mehr-könnens, Nichtverstehens, Nichtwollens, Nichteinsehens erreicht wird... Wenn Schwimmenlernen das Ziel ist, dann müssen die Schüler auch ins Wasser, müssen sich im Wasser kennenlernen und eine zumutbare Angst vorm Untergehen haben dürfen."[2]

Roloff kennzeichnet, was an die Stelle der reformpädagogischen Bestrebungen treten soll:

"politischer Unterricht	statt	Sozialkunde
politische Realität	statt	Gemeinschaftskunde
Miteinander im Gegeneinander	statt	friedliches Miteinander
Kontroverses Denken	statt	Partnerschaft
Elementare politische Einsichten = Kritikfähigkeit	statt	Elementare Verhaltensnormen als feste Gewohnheiten = Elementare Sittlichkeit

---

1) Lediglich das Erziehungsziel der Charaktererziehung des Einzelnen erfährt eine geringfügige Änderung: Statt Erziehung zur Selbständigkeit verwendet man die Begriffe "Mündigkeit" (z.B. Wellendorf, Franz: Erziehung zur Mündigkeit und Überschaubarkeit der Schule, in: Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hrsg.): Freie Schule III, Überschaubare Schule, Stuttgart 1975) und "Selbststeuerungsfähigkeit" (z.B. Wagner, a.a.O., S.223) und "Emanzipation" (z.B. Preuss-Lausitz, Ulf: Wege zur demokratischen Schule. Ein streitbarer Versuch, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 14 (1969)). Diese Begriffe stehen sicher nicht im Gegensatz zur Selbständigkeit, sondern sind als konkrete und gerichtete Aspekte des sehr allgemeinen Begriffs 'Selbständigkeit' aufzufassen.

2) Wagner, Karl: Substitution von Verantwortung, in: Kledzik, Ulrich-J. (Hrsg.): Unterrichtsplanung, Beispiel Hauptschule, Hannover 1969, S.222

Wahrung der eigenen Rechte u.Interessen, Teilnahme am Kampf um Ordnung = Entscheidungsfähigkeit	statt	Kompromißbereitschaft, Toleranz, Fair-Play, Hilfs- und Opferbereitschaft
Bejahung des ständigen Kampfes um bessere Ordnung, kritische Prüfung tradierter Verhaltensnormen	statt	Bejahung der sittlichen Grundordnung von Staat und Gesellschaft." 1

An die Stelle des harmonistischen Demokratiebegriffs tritt also eine Auffassung, die im wesentlichen auf Auseinandersetzung beruht: "Der Konflikt, wennschon gezügelt durch die Wirkung gewisser formaler Spielregeln, ist das Wesen der politischen Demokratie."[2]

Die Aktivitäten dieser Schülervertretung beziehen sich damit gerade auf die Bereiche, die bisher sorgfältig vor dem Zugriff der Schüler abgeschirmt wurden. Die Vertreter dieser Art der Schülervertretung gehen zum einen davon aus, daß in der Person des Lehrers immer noch eine "weitgehend der Öffentlichkeit entzogene Funktions- und Machthäufung"[3] erhalten geblieben ist, so daß durch ausgedehnte Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechte der Schüler eine "Minimalisierung von Herrschaft"[4] angestrebt werden müsse, also ein Abbau aller überflüssigen, d.h. sachlich nicht notwendigen Herrschaft. Zum anderen wird kritisiert, daß Fehlverhalten in der Schule zumeist individualisiert und privatisiert werde, daß man also straft, statt die Verhältnisse zu ändern, die strafwürdiges Verhalten produzieren. Es ist deshalb notwendig, Konflikte als solche zu erkennen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um herauszufinden, "welches Verhalten nur im bestehenden System als Fehlverhalten erscheint und welche Konflikte

---

1) Roloff, E.-A.: Erziehung zur Politik, Bd.1: Sozialwissenschaftliche Grundlagen, Göttingen 1972, S.34
2) Dahrendorf, Ralf: Gesellschaft und Freiheit, München 1961, S.331
3) Holtmann, Antonius und Reinhardt, Sibylle: a.a.O., S.134
4) a.a.O., S.133

und Verstöße von Lehrern und Schülern ein Produkt der Strukturen und Verhaltenszwänge der Schule sind."[1] Erst eine solche Analyse kann Konflikte einer möglichen Lösung zuführen, die dann vermutlich in einer Änderung der Struktur der Schule bestehen würde.

In einer Schülermitverantwortung, deren Hauptaufgabe es ist, solche Veränderungen zu bewirken, wird - im Gegensatz zu der reformpädagogische Bestrebungen verwirklichenden Schülermitverwaltung - der wesentliche Erziehungsbeitrag gesehen: "Schule steht in dem Zwiespalt, die Schüler auf die politische Ordnung des Staates hin erziehen zu müssen und andererseits sie eine Haltung finden zu lassen, die ihnen ermöglicht, selbständig deren Defizite abzubauen - diese Ordnung also auch konkret zu ändern."[2]

Um einen solchen Demokratisierungsprozeß in Gang zu setzen, wird zum einen eine umfassende Erweiterung der Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechte des Schülers, zum anderen eine effektivere Nutzung der bestehenden Rechte vorgeschlagen.

Eine Erweiterung der Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechte wird in folgenden Bereichen vorgeschlagen:

- Mitbestimmung in Bezug auf Fragen der Didaktik und der Benotung[3]
- Festlegung von pädagogischen Intentionen
- methodische Entscheidungen
- Einsatz von Hilfsmitteln
- Prüfverfahren

---

1) Holtmann, A. und Reinhardt, S.: a.a.O., S.135

2) Kuper, Ernst: Demokratisierung von Schule und Schulverwaltung, München 1977, S.63

3) Vilmar, Fritz: Die Mitbestimmung der Schüler. Grundlagen und Umriß einer Schulbetriebsverfassung, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 14 (1969) 1, S.65

- disziplinarische Maßnahmen[1]
- Beteiligung der Schüler durch Einführung von Antrags-, Anhörungs- und Informationsrecht[2]
- Einführung des Streikrechts[3]

Eine effektivere Interessenvertretung durch Nutzung der bestehenden Rechte wird in folgenden Bereichen vorgeschlagen: Zum einen könnte eine Verbesserung des Informationsflusses zwischen Schülern und Schülermitverwaltung durch Flugblätter, Infos, schwarze Bretter,

---

1) Wagner, a.a.O., S.221

2) Entwurf des Schulmitwirkungsgesetzes vom Kultusministerium NRW vom September 1971 (Sprenger: Schulmitwirkungsgesetz - wichtiger denn je, in: Bildung aktuell, Heft 3, März 1977, Düsseldorf)

3) Das Recht auf Streik wird den Schülern zwar in der Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 25.5.1973 abgesprochen, da das Recht auf Schulpflicht gesichert sein müsse und der Schüler sich in einem besonderen Gewaltverhältnis zur Schule befinde.
Lutz Dietze, Professor für Bildungsrecht, vertritt dagegen die Auffassung, daß bereits die augenblickliche Rechtslage einen Streik von Schülern ermöglicht, wenn man ihnen den Gebrauch ihrer Grundrechte gestattet, indem man das Verhältnis zur Schule nicht als Gewaltverhältnis, sondern als Freiheitsverhältnis (d.h. Freiheit, den Gebrauch der Grundrechte zu erlernen) deutet. Diese Auffassung ist zwar nicht durch entsprechende Gerichtsurteile abgesichert, jedoch macht Kuper darauf aufmerksam, daß das Bundesverfassungsgericht der Rechtsfigur "besonderes Gewaltverhältnis", auf das sich die Erklärung der Kultusministerkonferenz beruft, bereits 1972 in einem anderen Fall - nämlich im Strafvollzug - die verfassungsrechtliche Legitimation entzogen hat. Das Gericht begründet sein Urteil damit, daß die Rechtsfigur, verstanden als eigenständige, implizite Einschränkung der Grundrechte, zwar aus der Tradition der Anstalt (gemeint ist hier die Strafvollzugsanstalt) zu erklären sei. Sie sei jedoch nach gewandeltem Rechtsverständnis nicht mehr mit der Wertordnung des Grundgesetzes vereinbar. Daher dürften ab sofort die Grundrechte der Bürger nicht mehr aufgrund dieser Rechtsfigur eingeschränkt werden. - Damit fehlt der Erklärung der Kultusministerkonferenz offensichtlich jetzt schon die verfassungsrechtliche Legitimation.
Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 25.5.1973, "Zur Stellung des Schülers in der Schule", in: SV-Zeitschrift, Heft 2, 1973, S.1-3;
Dietze, Lutz: Dürfen Schüler streiken?, in: Stern Nr.15, 1977, S.84;
Kuper, Ernst, a.a.O., S.61

Schulrundfunk, die Kompetenz der Schüler zur Mitbestimmung steigern.[1] Zum anderen sollten Konflikte so öffentlich wie möglich ausgetragen werden, damit sie "bei allen Schülern Lernprozesse auslösen"[2] können. Dies kann von den Schülern selbst geschehen, beispielsweise durch Anlegen einer Dokumentation über Verlauf und Lösung von Konfliktfällen, Verbreiten von Flugblättern, Pressemitteilungen oder durch Informationsveranstaltungen für alle am Konflikt beteiligten Personen. Von der Lehrerschaft können solche Bestrebungen durch "Legitimisierung der Konfliktbearbeitung als Unterrichtsprinzip"[3] gefördert werden.

Auch eine so weitgehende Auslegung von Schülermitverantwortung hat ihre Grenzen, die hier nur kurz angedeutet werden sollen:
Zum einen besteht die Gefahr, daß Grundsätze der Rationalisierung verletzt werden, wenn zuviel Zeit und Kraft beispielsweise für Debatten über die Geschäftsordnung oder den Abstimmungsmodus aufgewendet wird und dadurch bei den Betroffenen der Eindruck sinnloser Zeitvergeudung entsteht.[4]

Zum anderen muß das Ausmaß an Mitwirkung und Mitbestimmung dem Entwicklungsstand des Schülers angemessen sein. Des weiteren wird etwa eine Beteiligung in Fragen der Didaktik auch bei älteren Schülern immer nur in einem engeren Rahmen stattfinden können, da ein Lehrer bei der Gestaltung des Stoffplanes nicht nur die Wünsche seiner Schüler, sondern auch Richtlinien der Schulaufsichtsbehörde sowie Leistungsansprüche, die sich aus

---

1) Landesvorstand der Schülermitverwaltung von Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schriftenreihe der Schülermitverwaltung an berufsbildenden Schulen, Bd.2: "SMV-Praxis in der Schule", in: SV-Zeitschrift, H.2/74, S.4

2) ebenda

3) Probleme der Schülermitverwaltung an Grund-, Haupt-, Real-und Sonderschulen, Protokoll des Lehrganges Nr.7/75 an der Staatlichen Akademie Calw vom 18.-22,Febr. 1975, in: SV-Zeitschrift H.1/75, S.5

4) von Hentig, Hartmut: Zu Protokoll: Mitbestimmung im Alltag, in: Gesamtschule, Braunschweig, 7 (1975),H.5, S.6

unserem hochorganisierten Wirtschaftsleben ergeben, und anderes mehr mitberücksichtigen muß. Damit muß "Erziehung ... weithin undemokratisch"[1] sein und bleiben. Wo die Möglichkeiten - aber auch die Grenzen - einer so verstandenen Schülermitverantwortung konkret liegen, soll an Hand der Untersuchungsergebnisse in Kapitel 5 und 6 eingehend diskutiert werden.

Während in den beiden oben dargestellten Modellen der Schülermitverantwortung - mit unterschiedlicher Deutlichkeit - die Führung seitens der Lehrer gefordert wurde, kann die Schülermitverwaltung als Interessenvertretung der Schüler im Prinzip auch ohne Lehrer funktionieren. Da eine Interessenvertretung, die sich notfalls auch gegen die Schule richtet, aber von den Schülern ein Ausmaß an Zivilcourage und Verhandlungsgeschick fordert, das nur selten bereits vorhanden ist, wird von den Vertretern dieser Schülermitverantwortung immer wieder das Engagement von Lehrern als wesentliche Voraussetzung angesehen.[2] Deshalb konnte die Schülerbewegung "bedeutsame Ergebnisse nur an den Schulen erzielen ..., wo auch die Bereitschaft der Lehrer, Schüler möglichst gleichberechtigt mitarbeiten zu lassen, am größten gewesen ist".[3]

Schülermitverantwortung bleibt damit - gleichgültig, nach welchem Konzept sie praktiziert wird - mit der Frage nach Art und Ausmaß der Führung bzw. des Engagements von Lehrern aufs engste verknüpft.

Die hier dargestellte, sich als Interessenvertretung verstehende Schülermitverwaltung begann als "Schülerbewegung" etwa 1965 und erlebte ihren Höhepunkt in den

---

1) Schwartz, Erwin: "Demokratisierung der Schule". Was ist das?, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 20 (1968), S.540

2) Holtmann, Antonius u.Reinhardt, Sibylle, a.a.O., S.133

3) Dietze, Lutz: Von der Schulanstalt zur Lehranstalt, in: SV-Zeitschrift, H.2/75, S.5

Jahren 1969-1971. Etwa seit 1973 ist diese Bewegung erlahmt. Konitzer führt einige Gründe zu dieser Entwicklung an:[1]

- Der Schulkampf war immer ein Anhängsel des allgemeinen Klassenkampfes geblieben und hatte zu wenig die besonderen, konkreten Bedürfnisse der Schüler und ihre Befriedigung zum Ziel.
- Die Schülerbünde lösten sich allmählich in Richtungskämpfen auf.
- Die Erlasse der Schulbehörden - insbesondere die bereits erwähnte Erklärung der Kultusministerkonferenz - bedrohten die Zukunft der linken Jugendlichen.
- Wegen des steigenden Leistungsdrucks, ausgelöst durch den Numerus Clausus und die Jugendarbeitslosigkeit, werden die dargestellten Erziehungsziele zugunsten des Leistungsziels weitgehend aufgegeben.

Die Ernüchterung läßt sich auch an den verschiedenen Entwürfen der Schulmitwirkungsgesetzgebung ablesen: Die später verabschiedeten Gesetze der einzelnen Bundesländer räumen den Schülern deutlich weniger Mitbestimmungsrechte ein als die während des Höhepunktes der "Schülerbewegung" entstandenen Entwürfe. "Die Zielvorstellungen sind nüchterner geworden, wenngleich umfassende Bestandsaufnahmen oder repräsentative empirische Untersuchungen über das bereits Vorhandene, schon Erreichte und noch Erreichbare immer noch fehlen."[2]

---

1) Konitzer, Ulrich: Die Schülerbewegung - Chronologie und Deutung, in: Frankfurter Hefte 1975, H.4, S.78 f.

2) Wehnes, Franz-Josef: Mitbestimmung und Mitverantwortung in der Schule, Entwicklung - Situation - Problematik, Kastellaun 1976, S.18

1.2 Untersuchungen zur Schülermitverwaltung und zum Klassensprecher

Die folgende Darstellung kann nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Sie zeigt Beispiele von Untersuchungen aus den Bereichen Erziehungswissenschaft, Soziologie und Politik, die zum einen Teil das Ausmaß eines kurzen Aufsatzes haben, zum anderen kleine Ausschnitte aus Untersuchungen mit breiterer Fragestellung sind.

Fast alle Untersuchungen zur Schülermitverwaltung zeigen, wie mangelhaft sie in das schulische Leben integriert ist. Sie ist vielen Schülern überhaupt nicht bekannt - wie beispielsweise bei 90 % aller Unterstufenschüler in einer Untersuchung über die Gymnasialjugend von O.Schäfer[1] - oder sie wird in ihrer heutigen Form fast allgemein abgelehnt: Bei O.Schäfer stehen 88,3 % ablehnenden Urteilen nur 11,7 % bedingt oder teilweise positive Urteile gegenüber, von denen ein erheblicher Teil auf diejenigen Schüler entfällt, die selbst in der Schülermitverwaltung mitwirken. In einer Befragung von Binge[2] messen nur 16,8 % der Gymnasiasten der Schülermitverwaltung eine große Bedeutung zu; 54,6 % halten sie für bedeutungslos, und 28,6 % antworten mit unentschieden.

Trotzdem hält die Mehrzahl der Schüler die Schülermitverwaltung für eine sinnvolle (85,3 %)[3] bzw. für eine nötige (76 %) Einrichtung.[4] Nach einer Befragung von H.-H.Schäfer sind sogar 100 % von 120 befragten Berufsschülern daran interessiert, die Belange gegenüber der

---

1) Schäfer, Otto; Lemberg, Eugen; Klaus-Roeder, Rosemarie: Studien zur Soziologie der Gymnasialjugend, Heidelberg 1965, S.144 f.

2) Binge, Günter: Die Aufgaben der Schülermitverwaltung heute, Hannover 1965, unveröffentlichtes Manuskript, zitiert in: Holtmann, A.u.Reinhardt, S.a.a.O., S.51

3) a.a.O., S.53

4) Schumann, Michael: Zur Wirksamkeit der politischen Bildung an Mittelschulen, Frankfurt 1963, unveröffentlichtes Manuskript, zitiert in Holtmann, A., Reinhardt, S., a.a.O., S.53

Schule, ihrem Leiter und ihrer Lehrerschaft durch eine von ihnen gewählte Schülervertretung wahrnehmen zu lassen. Die Schüler sind auch bereit zur Mitarbeit (80,2 %), notfalls würden sie sogar private Zeit dafür opfern (59,5 %).[1]

Die Schülermitverwaltung wird also nicht als Institution generell abgelehnt, sondern lediglich in ihrer bestehenden Form. Als Einrichtung hält man sie für sinnvoll und notwendig, in Form einer Interessenvertretung wird sogar große Bereitschaft zum Engagement deutlich.

Die Ursache dieser Diskrepanz wird klar, wenn man die wirklich durchgeführten Aufgaben der Schülermitverwaltung mit den Wünschen der Schüler vergleicht: Während Berichte von Schulleitern und Interviews mit Schulsprechern zeigen, daß sich die Schülermitverwaltung durchweg mit in Kap.1.1.2 genannten Tätigkeiten - also hauptsächlich mit Festen, Kulturellem, Politik - beschäftigt[2], bekommen diese Bereiche eine völlig untergeordnete Bedeutung, wenn Schüler gefragt werden, welche Aufgaben die Schülermitverwaltung ihrer Meinung nach haben sollte. Die Interessenvertretung der Schüler erhält dann durchweg den 1.Rangplatz. So werden in H.-H.Schäfers Befragung der Berufsschüler fast ausschließlich Aufgaben der Interessenvertretung[3] genannt. In Befragungen von Binge an drei Gymnasien[4] und von Schumann an der Schülermitverwaltung eines hannoverschen Gymnasiums[5] werden Aufgaben der Interessenvertretung ebenfalls weitaus häufiger gewünscht als die Veranstaltung von Schulfesten u.ä..
Trotz dieser gegen Schule und Lehrerschaft gerichteten Wünsche wird in den Untersuchungen immer wieder betont, daß die Forderungen mit einer Rebellion der

---

1) Schäfer, Hans-Heinz: Schülerwünsche und Schulwirklichkeit, in: Die Berufsbildende Schule, Band 21, 1969, S.182
2) Holtmann, A.; Reinhardt, S.: a.a.O., S.47
3) Schäfer, H.-H. a.a.O., S.183 ff.
4) Binge, Günter, a.a.O., S.56
5) Schumann, Michael, a.a.O., S.57

Schüler nicht gleichzusetzen sind. So nennt H.-H.Schäfer die Schülerwünsche "bescheiden - vernünftig"[1], und Reinhardt betont, daß die Schüleräußerungen "keineswegs militant oder aggressiv gegen die Schule gerichtet"[2] waren. Auch O.Schäfer stellt fest: "Insbesondere waren ihre Mitteilungen über Schule und Lehrer von erstaunlicher Objektivität, und es gab keine negative Äußerung, die nicht wenigstens mit entschuldigenden Erklärungen oder der Hervorhebung von Vorzügen verbunden war. Die Schüler erhoben sich damit weit über das Niveau, in dem sich die Befürchtungen der Erwachsenen bewegten."[3]

Die Ursache für eine so starke Diskrepanz zwischen Wunsch und Realität mag zum einen darin liegen, daß die Schülermitverwaltung zu stark von den Interessen der Lehrer geleitet wird[4], zum anderen "fehlen der Schülermitverwaltung auch die Wurzeln in einem ausgeprägten Gruppenleben der Klassen".[5] Diesem Tatbestand sowie den Möglichkeiten einer Verbesserung wird sich auch die vorliegende Untersuchung zuwenden.

Die Untersuchungen über Klassensprecher (sie sind gleichzeitig SMV-Mitglieder) scheinen die Vermutung einer mangelnden Verwurzelung im Gruppenleben der Klassen jedoch nicht zu unterstützen. Nach einer soziometrischen Befragung von Gymnasialschülern stellte O.Schäfer[6] fest, daß die Klassensprecher sich wenigstens durch normale (43 %), häufiger jedoch durch

---

1) Schäfer, Hans-Heinz, a.a.O., S.183

2) Holtmeier, A.; Reinhardt, S., a.a.O., S.58

3) Schäfer, Otto, a.a.O., S.27

4) a.a.O., S.145

5) Schäfer, Otto: Zur Gruppenstruktur der Gymnasialklasse, in: Heintz, P.(Hrsg.): Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1959, S.129

6) Schäfer, Otto; Lemberg, Eugen; Klaus-Roede, Rosemarie: a.a.O. - Die Zahlen beruhen auf einer eigenen Auswertung der Soziogrammzeichnungen, S.212 ff.

besonders große Beliebtheit (57 %) bei ihren Mitschülern auszeichnen. Überdies sind sie auch Führer von Teilgruppen (9 %) oder häufiger der ganzen Klasse (57 %). Auch G.Brüggen fand mit seiner soziometrischen Untersuchung von Berufs- und Handelsschulklassen bei der Frage, wen man bei der nächsten Wahl zum Klassensprecher wählen würde, "eine Tendenz, die beliebten Schüler zu wählen, die auch in den Soziogrammen als solche ermittelt wurden".[1]

Die Auswertung von Aufsätzen über "Meine Klasse" ergab in O.Schäfers Untersuchung außerdem, daß das Amt des Klassensprechers das weitaus größte Ansehen vor allen anderen Klassenämtern genießt und deshalb auch bis zur Oberstufe umkämpft ist.[2] Häufig wird darauf hingewiesen, daß der Klassensprecher Wesentliches für den Zusammenhang der Klasse leistet, und alle untersuchten Klassen äußern sich positiv über ihn.[3]

Diese Angaben sprechen durchaus für eine gute Integration des Klassensprechers in das Gruppenleben der Klasse. Möglicherweise beruht sie jedoch mehr auf seinen Leistungen innerhalb der Klasse als auf seiner Rolle als SMV-Mitglied.

Schreiner[4] bemüht sich in seiner Untersuchung, einige Persönlichkeitsmerkmale des Klassensprechers aufzuzeigen. Seine schulklimatische Untersuchung der Halepaghenschule in Buxtehude ist jedoch sicher nicht typisch für alle Schulen, da dieser progressive Schulversuch ("Buxtehuder Modell") neben seinen Gesamtschul- und Kollegstufenversuchen auch durch seine besondere Beschäftigung mit Problemen der Schülermitverantwortung (durch den "Nenndorfer Arbeitskreis") bekannt wurde. Seine Ergebnisse zeigen allenfalls mögliche

---

1) Brüggen, Gerhard: Möglichkeiten und Grenzen der Soziometrie, Berlin 1974, S.154

2) Schäfer, Otto et.al.: a.a.O., S.139

3) a.a.O., S.141

4) Schreiner, Günter: Schule als sozialer Erfahrungsraum, Frankfurt 1973

Klassensprechereigenschaften. Schreiner konnte weder einen deutlich höheren intellektuellen noch einen höheren familiären Stand der Vertrauensschüler feststellen. Höhere Deutschnoten, die ein Hinweis für besondere rhetorische Fähigkeiten sein könnten, fand er nur bei den Primanern. Als einzig typisches Merkmal konnte er das Geschlecht ausmachen: In seiner Stichprobe befanden sich 23 männliche und nur 8 weibliche Vertrauensschüler.[1] (Die vergleichsweise konservativen Schulen aus Schäfers Untersuchung zeigen dieses Merkmal nicht: in 9 gemischten Klassen waren 4 weibliche und 5 männliche Klassensprecher.)
Es scheint sich bei den Klassensprechern der Halepaghenschule also durchweg um "normale" Schüler zu handeln. Die besonderen Anforderungen dieser Schule an den Vertrauensschüler scheinen sich lediglich dahingehend auszuwirken, daß man männlichen Kandidaten eher die Fähigkeit zur Führung zutraut.

Während sich die bisher dargestellten Untersuchungen nur in Form von kleineren Exkursen mit dem Klassensprecher befaßten und primär andere Ziele verfolgten, widmet sich die Arbeit von Pfeiffer[2] ausschließlich seiner Position, um die Wahlmotive der Schüler zu erfassen. Pfeiffers entwicklungspsychologische und geschlechtsspezifische Untersuchung zweier Hauptschulen (Klasse 5 bis 9) und einer Realschule (Klasse 5 bis 10) beruht auf der Auswertung folgender Fragen:

"1. Warum hast Du Euren Klassensprecher gewählt, was hat Dir besonders an ihm gefallen ?

2, Falls Du ihn nicht gewählt hast, gib bitte Deine Gründe dafür an." [3]

---

1) Schreiner, Günter, a.a.O., S.287

2) Pfeiffer, Horst: Entwicklungs- und sozioalpsychologische Aspekte bei der Wahl von Klassensprechern, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 25.Jahrg., 1976, S.24-28

3) ebenda, S.24

Die Antworten wurden 8 verschiedenen, in sich z.T. weiter untergliederten Inhaltsbereichen zugeordnet:

1. Äußeres Erscheinungsbild
2. Wahlmodus
3. Diffuse Äußerungen über die Persönlichkeit des Klassensprechers und sein Verhalten
4. Intelligenz- und Leistungsbereich
5. Willensbereich
6. Emotionaler Bereich
7. Interessen und Wertschätzung
8. Soziales Verhalten

Da in der Arbeit ausschließlich entwicklungspsychologisch und geschlechtsspezifisch zu erklärende Unterschiede zwischen Schülergruppen genannt werden, fehlen Angaben über die Häufigkeitsverteilung aller Befragungspersonen zu den einzelnen Kategorien. Verschiedenen Textstellen läßt sich jedoch entnehmen, welche Aspekte bei der Wahl von größerer bzw. geringerer Bedeutung sind. Wichtige Wahlmotive sind demnach die Fähigkeit des Klassensprechers, Fürsorgefunktionen den Mitschülern gegenüber auszuüben (Kat.5), sowie sein soziales Verhalten (Kat.8), wobei als Eigenschaften "verträglich, gerecht, kameradschaftlich, hilfsbereit"[1] genannt werden. Intelligenz und Leistung (Kat.4) spielen bezüglich der Wahlmotive ebenfalls eine hervorragende Rolle[2], und die ermittelten Zeugnisnoten von 15 Klassensprechern der Realschule zeigen auch, daß ausschließlich Schüler mit überdurchschnittlichen Leistungen gewählt wurden.[3] Von nur geringfügiger Bedeutung scheint dagegen das äußere Erscheinungsbild (Kat.1), Äußerungen zur Persönlichkeit (Kat.3) und der Wahlmodus (Kat.2) bei der Klassensprecherwahl zu sein.[4] Auch spielt die Fähigkeit, Vertreterfunktionen ausüben zu können, offenbar eine

1) Pfeiffer, Horst, a.a.O., S.26
2) ebenda
3) ebenda, S.27
4) ebenda, S.26

untergeordnete Rolle: "Erstaunlicherweise spielen bei der untersuchten Stichprobe Wahlmotive, die sich auf die Erfüllung von Pflichten in offizieller Vertreterfunktion (Kat.5, Teilbereich) in der Schülermitverwaltung beziehen, eine so geringe Rolle, daß die Frage zu stellen ist, ob diese Funktion des Klassensprechers als Vertreter der Klasse bei der Wahl überhaupt gesehen wird."[1]

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Wahlmotive der Schüler hauptsächlich im sozial-emotionalen und im Intelligenz- bzw. Leistungsbereich zu finden sind. Fähigkeiten zur Repräsentanz oder zur Interessenvertretung, die von Schülermitverwaltungs-Theoretikern verschiedener Richtungen als selbstverständlich vorausgesetzt werden, scheinen dagegen bei der Klassensprecherwahl von untergeordneter Bedeutung zu sein.

Altersunterschiede in der Motivation der Wahl des Klassensprechers wurden zwar gefunden, jedoch konnten sie in Pfeiffers Untersuchung nie in beiden Schultypen gleichzeitig statistisch gesichert werden[2], so daß diese nicht allein entwicklungspsychologisch erklärbar sind, sondern auch andere Faktoren - wie etwa die Zugehörigkeit zu einem Schultyp - von Bedeutung zu sein scheinen. Die folgende Darstellung der Altersunterschiede muß deshalb unter diesem Vorbehalt betrachtet werden.

Bei älteren Schülern beobachtete Pfeiffer eine Zunahme von Wahlmotiven, die sich auf Fürsorgefunktionen (Kat.5) und das soziale Verhalten (Kat.8) - insbesondere die soziale Rolle und Stellung in der Klasse - von Klassensprechern beziehen.[3]
Dagegen verliert der Intelligenz- und Leistungsbereich (Kat.4) und Pflichten von Klassensprechern ihren Lehrpersonen gegenüber (Kat.5) bei älteren Schülern an Bedeutung.[4]

---

1) Pfeiffer, Horst, a.a.O., S.28
2) ebenda, S.28
3) ebenda, S.26
4) ebenda

1.3 Theorien über den Führer im Rahmen der vorliegenden Untersuchung

Das Kapitel soll die bedeutendsten Forschungsansätze und -ergebnisse zum Führer darstellen, um entscheiden zu können, welche Theorie zur weiteren Differenzierung der im Vorwort bereits kurz skizzierten Fragestellung sowie zur Operationalisierung geeignet erscheint.

Aus der im Vorwort, insbesondere auf den Seiten 5 und 6, angeführten Fragestellung ergeben sich bereits einige Voraussetzungen, die eine für den Forschungsansatz geeignete Führungstheorie erfüllen sollte:

1. Sie muß die Darstellung von Persönlichkeitsmerkmalen des Führers - hier: des Klassensprechers - ermöglichen, insbesondere von solchen, die zur Entwicklung von für die Demokratisierung relevanten Vorgängen sowie zur Förderung von Emanzipation, Mündigkeit, Selbstverwirklichung nötig sind.
2. Sie darf sich nicht auf eine isolierte Analyse des Führers beschränken, sondern muß die Motive und Erwartungen der Gruppe hinsichtlich des Klassensprecheramtes mitberücksichtigen.
3. Sie sollte den Rollenbegriff beinhalten, so daß sowohl die Beschreibung einer Klassensprecherrolle als auch das Auffinden ähnlicher Rollen bei anderen Gruppenmitgliedern - etwa durch Modellernen - möglich ist.

In den folgenden Abschnitten werden nach einer kurzen Darstellung erster wenig erfolgreicher Ansätze zur Erforschung des Führers die bedeutendsten Theorien geschildert. Dabei soll jeweils so vorgegangen werden, daß zunächst die betreffende Theorie beschrieben und in einem weiteren Schritt überprüft wird, ob sie die oben angeführten Voraussetzungen zur Untersuchung des Klassensprechers erfüllt.

1.3.1 Der Stand der Forschung über den Führer

Es handelt sich in diesem Abschnitt um folgende Modelle bzw. Theorien:

1. Beschreibung einer "Führerpersönlichkeit";
2. formelle und informelle Führer;
3. Rollendifferenzierung zwischen sozial-emotionalem und Aufgabenführer;
4. das Kontingenzmodell effizienter Führung von Fiedler.

Zu 1: Beschreibung einer "Führerpersönlichkeit"

Zahlreiche Versuche, Persönlichkeitseigenschaften zu finden, die sich als konsistente Charakteristika aller Führer nachweisen lassen, schlugen fehl. Gibb[1] stellte fest, daß Eigenschaften, die man Führern zuschreibt, auch bei anderen Gruppenmitgliedern gefunden werden bzw. daß auch diese zur Erreichung des Gruppenzieles beitragen können, wenn sie eine oder mehrere Eigenschaften haben, die einer "Führerpersönlichkeit" zugeschrieben werden.
Carter[2], der eine größere Anzahl an Führern (Reserveoffiziersanwärter) hinsichtlich verschiedener Eigenschaften beurteilen ließ, fand, daß es sich nur um drei wirklich voneinander verschiedene Aspekte (Faktoren) handelt, nämlich

a) um den Beitrag, den eine Person zur Gruppenarbeit leistet (Tüchtigkeit),
b) um sein eigenwilliges Selbstvertrauen (individuelle Prominenz),
c) darum, wie sehr er sich der Gruppe und ihren Regeln anzupassen versteht (Gruppen-Soziabilität).

---

1) Gibb, Cecil A.: Leadership, in: Lindzey, Gardner u.Aronson, Elliot (Ed.): Handbook of social psychology, Bd.IV, Cambridge, Mass. 1954, S.205-283

2) Carter, L.F.: Leadership and Small-Group-Behavior, in: Sherif, M., Wilson, M.O.: Group Relations at the Crossroads, New York 1953

Die Faktoren a und c decken sich mit den Rollen des sozial-emotionalen und des Aufgabenführers, die noch ausgeführt werden sollen.
Worin jedoch die unter b genannte individuelle Prominenz besteht, ist kaum auszumachen. Sie konnte weder in Form von robuster Gesundheit oder vitaler Energie, nicht einmal in besonderer Redegewandtheit nachgewiesen werden.
Der Nachweis von Persönlichkeitseigenschaften von Führern erwies sich somit nicht als fruchtbarer Forschungsansatz zur Beschreibung des Führungsphänomens. Jedoch könnten bei der Untersuchung von Klassensprechern als Führer durchaus bestimmte Eigenschaften gefunden werden, da es sich nicht - wie bei den Arbeiten von Carter und Gibb - um eine generelle Beschreibung handelt, die für Führer in allen Gruppen zutreffen soll, sondern um Führer in ähnlichen Positionen - nämlich im Klassensprecheramt - und um relativ homogene Gruppen - nämlich Hauptschulklassen - handelt. Da die Ansätze von Carter und Gibb jedoch weder die Erwartungen der Gruppe noch die Möglichkeit einer Rollenbeschreibung einschließen, sind sie als Grundlage zur Untersuchung der Führungsposition von Klassensprechern nicht geeignet.

Die unbefriedigenden Ergebnisse zur Beschreibung von Persönlichkeitseigenschaften aller Führer führten zu einem neuen Ansatz, der sich auf das Führungsverhalten konzentrierte.[1]
Es zeigte sich, daß die Probleme a. in der definitorischen Unklarheit der Begriffe Führer und Führung und b. in einer ungenügenden theoretischen Konzeption bestehen.

---

1) Cartwright, D. und Zander, A. (Hrsg.): Group dynamics. Research and Theory, New York 1960

Zu a: So nennt beispielsweise Schäfer diejenigen Schüler Führer, die in dem Aufsatz "Meine Klasse" in dem Abschnitt I d 3 (führende Mitschüler) erwähnt werden. Er gibt also einen impliziten Führungsbegriff an seine Befragungspersonen weiter, und es bleibt unklar, was er bzw. was seine Befragungspersonen eigentlich unter Führung verstehen.[1]

In anderen Untersuchungen wiederum bestimmt der Forscher bzw. sein Untersuchungsinstrument das Merkmal der Führung: "Der Führer ist Inhaber einer bestimmten Position (Amt); als Mittelpunkt des Interaktionssystems der Gruppe; als der mittels des soziometrischen Tests gewählte; als der die Gruppe am meisten Beeinflussende; als jener, der die Gruppennorm am weitestgehenden verwirklicht."[2]

Der Begriff Führer wird damit ohne vorherige Definition operationalisiert. Dabei kann durch das Untersuchungsinstrument jeweils nur ein Aspekt dieses Begriffs erforscht werden.

Zu b: Merei setzt hingegen vor die Untersuchung des Führungsverhaltens von Kindern eine klare Definition, indem er den Führer als "older, domineering, imitated, aggressive rather than submissive, and... (with) initiative"[3] bezeichnet. Er setzt damit diejenigen Kinder als Führer ein, die einer allgemeinen Vorstellung von einer Führerpersönlichkeit entsprechen. Eine solche statische Auffassung ist weder durch eine Theorie abgesichert, noch konnte - wie bereits erwähnt - eine solche Führerpersönlichkeit empirisch aufgefunden werden.

---

1) Schäfer, O., a.a.O., S.193

2) Lucaszyk, Kurt: Zur Theorie der Führerrolle, in: Psychologische Rundschau 11, 1960, S.184

3) Merei. Ferenc: Group Leadership and Institutionalization, in: Maccoby, Eleanor; Newcomb, Theodore M.; Hartley, Eugene L.: Readings in Social Psychology, New York 1958, S.523

Eine Definition von Geiger führte aus dem Dilemma der statischen zu einer dynamischen Auffassung:
"Führung ist eine Funktion, die in allen gesellschaftlichen Gruppen auftritt. Ihre Aufweisbarkeit ist geradezu ein Kriterium für den Gruppencharakter eines sozialen Gebildes."[1]
Damit wird gleichzeitig der Rollencharakter des Phänomens betont.

Zu 2: formelle und informelle Führer

Für die Führung einer Klasse als Gruppe können drei Bereiche unterschieden werden:[2] Es gibt einen formellen Führer, den Lehrer, der seine Position durch "Amtsautorität" innehat, und einen informellen Führer, den Klassenführer, der aufgrund von Sympathien oder wegen besonderer zur Erreichung des - informellen - Gruppenziels notwendigen Eigenschaften von der Gruppe dazu ernannt wird. Beim Klassensprecher handelt es sich möglicherweise um ein gemischtes Führungsproblem: Er wird von der Gruppe in seine Position gewählt und ist, wie Schäfers Untersuchung zeigt (S.29), häufig informeller Führer, andererseits aber auch formeller Führer kraft seiner Position, die möglicherweise auch mit vom Lehrer bzw. vom System geliehener Autorität ausgestattet ist.

Die Unterscheidung zwischen formellen und informellen Führern ist eine Möglichkeit zur Beschreibung der Klassensprecherrolle. Falls sich dieses als gemischtes Führungsproblem darstellen sollte, könnte die Untersuchung aufzeigen, in welchen Bereichen der Klassensprecher formeller bzw. informeller Führer ist. Der Ansatz läßt sich möglicherweise auch auf Persönlichkeitsmerkmale des Führers - etwa auf Merkmale im formellen und im informellen Bereich - erweitern. Jedoch bereitet eine ausschließlich auf dieser Unterscheidung beruhende Untersuchung von Erwartungen und Motiven der Gruppe Schwierigkeiten. Das Konzept ist deshalb zwar zur Beantwortung einiger Untersuchungsfragen, nicht jedoch als alleinige Theorie zum Führungsphänomen geeignet.

1) Geiger, Th.: Führung, in: Vierkandt, A. (Hrsg.): Handwörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1959, S.137

2) Ulich, Dieter, a.a.O., S.6

Zu 3: Rollendifferenzierung zwischen sozial-emotionalen und Aufgabenführern

Eine häufig untersuchte Art der Spezialisierung ist die Rollendifferenzierung zwischen aufgabenorientiertem und sozial-emotionalem Führer.[1] Sie wurde zuerst an Laboratoriumsgruppen beobachtet.[2]
Bei der Beobachtung und der soziometrischen Befragung von Kleingruppen, die sich für insgesamt 4 Sitzungen zusammenfanden, stellte sich nämlich heraus, daß eine Rollendifferenzierung stattfand, bei der sich 2 Gruppenmitglieder die Führungsfunktionen teilten: Während einer die Leistungsprädikate erhielt (aktivstes und am meisten angesprochenes Mitglied, das die besten Einfälle beisteuerte und die Diskussion leitete), besaß der andere die Sympathie der Gruppe.
Diese Rollendifferenzierung entwickelte sich in dem Maße, in dem bei den Gruppenmitgliedern feindselige Gefühle dem aufgabenorientierten Führer gegenüber aufkamen. Der sozial-emotionale Führer ist dann dabei behilflich, die entstandenen Spannungen aufzufangen und die Gruppenmoral zu stärken.

Nach Jennings[3] ergibt sich für dieses Phänomen eine weitere Erklärung: Wenn jemand zahlreiche Partner in einer Hinsicht zurückweist (nämlich der Aufgabenführer, wenn er die Gruppenmitglieder zur Erreichung des Zieles antreibt), so wird er zwar nicht in dieser selben Hinsicht von ihnen abgelehnt (da auch sie dieses Ziel erreichen wollen), jedoch verschiebt sich die Ablehnung auf ein ganz anderes Gebiet. (Der Aufgabenführer gilt zwar als tüchtig, ist aber unbeliebt.) Für den sozial-

---

1) Secord, Paul und Backmann, Carl W.: Sozialpsychologie, Frankfurt 1976, S.428-439

2) Bales, Robert, F. und Slater, Philipp E.: Role differentiation, in: Parsons, Talcott; Bales, R.F.: Family socialisation and interaction process, Glencoe 1955, S.259-306

3) Jennings, Helen Hall: Leadership and Isolation, New York 1947

emotionalen Führer gilt entsprechend das Gegenteil: Er bemüht sich, Spannungen aufzufangen und ist deshalb beliebt.
Auch hier verschiebt sich die Ablehnung auf ein anderes Gebiet: Da er die Gruppenmitglieder akzeptiert, statt sie anzutreiben, gilt er als beliebt, aber untüchtig. Zwischen Tüchtigkeit und Beliebtheit scheint demnach ein kompliziertes Interdependenzverhältnis in dem Sinne zu bestehen, daß sich die Führungspositionen gegenseitig ausschließen.
Im Gegensatz zu den Beobachtungen an Laboratoriumsgruppen zeigt sich dieses Phänomen jedoch weniger offensichtlich bei Gruppen, die schon länger existieren.
So kommt es kaum zu feindseligen Reaktionen dem aufgabenorientierten Führer gegenüber, wenn seine dirigierenden Handlungen von den Gruppenmitgliedern als legitim wahrgenommen werden, d.h. wenn er sich entweder "auf eine unpersönliche Macht, etwa der situationsbedingten Sachzwänge"[1], berufen kann oder wenn eine formale Anerkennung seiner Führerrolle, etwa durch Wahl[2], besteht.
Da beide Arten der Legitimation beim Klassensprecher vorhanden sind, nämlich zum einen durch die Möglichkeit, sich beispielsweise bei der Leitung einer Klassendiskussion auf situationsbedingte Sachzwänge berufen zu können, und zum anderen durch die Anerkennung in Form einer Wahl, besteht die Möglichkeit, daß er sowohl aufgabenorientierte als auch sozial-emotionale Führungsfunktionen ausübt.

Er kann also vermutlich innerhalb gewisser Grenzen durchaus seine Mitschüler zur Erreichung eines Zieles antreiben (etwa bei der Aufrechterhaltung der Disziplin, bei der Leitung von Diskussionen), ohne dabei an Sympathie

---

1) Verba, S.: Small groups and political behavior: A study of leadership, Princeton N.J. 1961, S.172

2) Dies wurde durch Untersuchungen von Raven und French (1968) bestätigt.
Secord, Paul; Backmann, Carl W.: a.a.O., S.435

einzubüßen, weil er sich etwa auf Anordnungen des Lehrers oder auf die Einhaltung der Schulordnung berufen kann.

Diese Überlegungen lassen vermuten, daß in der Schulklasse eine Rollendifferenzierung zwischen aufgabenorientiertem und sozial-emotionalem Führer nicht oder wenigstens nicht generell in allen Situationen stattfindet. Die Unterscheidung zwischen diesen beiden Führungsarten wäre jedoch ein geeigneter Ansatz, um festzustellen, ob bzw. in welchen Bereichen der Klassensprecher aufgabenorientierter oder sozial-emotionaler Führer ist und auf welcher Funktion der Schwerpunkt liegt.
Der Ansatz ist weiter dazu geeignet, die Rollen der anderen Gruppenmitglieder zu beschreiben, da klassensprecherähnliche Rollen bei den Mitschülern gesucht werden.
Andere Voraussetzungen zur Untersuchung von Klassensprechern - nämlich die Darstellung der Persönlichkeitsmerkmale von Klassensprechern und der Erwartungen und Motive von Gruppenmitgliedern - kann der Forschungsansatz jedoch nicht erfüllen. Er scheint somit fruchtbar zur Beantwortung einiger Teilfragen zu sein, ist als alleinige theoretische Grundlage für die Untersuchungsfragen jedoch unzureichend.

Zu 4: Das Kontingenzmodell effizienter Führung von Fiedler

Das Kontingenz-Modell effizienter Führung von Fiedler[1] trifft ebenfalls die Unterscheidung zwischen aufgabenorientierter und mitgliederorientierter Führung, jedoch geschieht dies nicht, wie in den oben genannten Untersuchungen, um die Rollendifferenzierung in kleinen Gruppen zu beschreiben, sondern um ein Modell zu

1) Fiedler, F.E.: A Contingency Modell of Leadership Effectiveness, in: Berkowitz, L. (Ed.): Advances in Experimental Social Psychology, Vol 1. New York: Academic Press, 1964;
Fiedler, F.E.: A Theory of Leadership Effectiveness, New York: Mc Craw Hill, 1967

entwickeln, aus dem sich für unterschiedliche Gruppenprozesse eindeutig ableiten läßt, ob die aufgaben- oder die mitgliederorientierte Führung effizienter ist. Der Grad der Aufgaben- oder Mitgliederorientiertheit (beide Werte sind, wie auch aus der Graphik zu erkennen ist, als entgegengesetzte Pole einer Dimension anzusehen) wird durch den LPC-Wert ("least preferred coworker") festgelegt. So gilt per definitionem, daß, je negativer der Führende seinen "least preferred coworker" auf einem semantischen Differential beurteilt, seine Führung als um so aufgabenorientierter bezeichnet wird. Entsprechend wird die geringe Ablehnung eines wenig bevorzugten Mitarbeiters dazu führen, den Leiter als mitgliederorientiert einzustufen.
Als Variable des Gruppenprozesses, für den eine möglichst effiziente Führung gefunden werden soll, unterscheidet Fiedler a) die Attitüden der Mitarbeiter, b) die Aufgabenstruktur und c) die Positionsmacht.[1]

Zu a): Die Attitüden der Gruppenmitglieder können zwischen Annäherung (+) und Vermeidung (-) oder Aversion schwanken.

Zu b): Die Aufgabenstruktur variiert von Strukturiertheit (+) zu Unstrukturiertheit (-) und wird definiert durch den Grad der Objektivität, mit dem die Richtigkeit einer Lösung meßbar ist, sowie durch den Grad der Mehr- oder Eindeutigkeit des intendierten Zieles, durch die Anzahl alternativer Lösungswege und durch die Anzahl möglicher richtiger Lösungen. Es handelt sich also um die Komplexität bzw. Simplexität von Problemen.

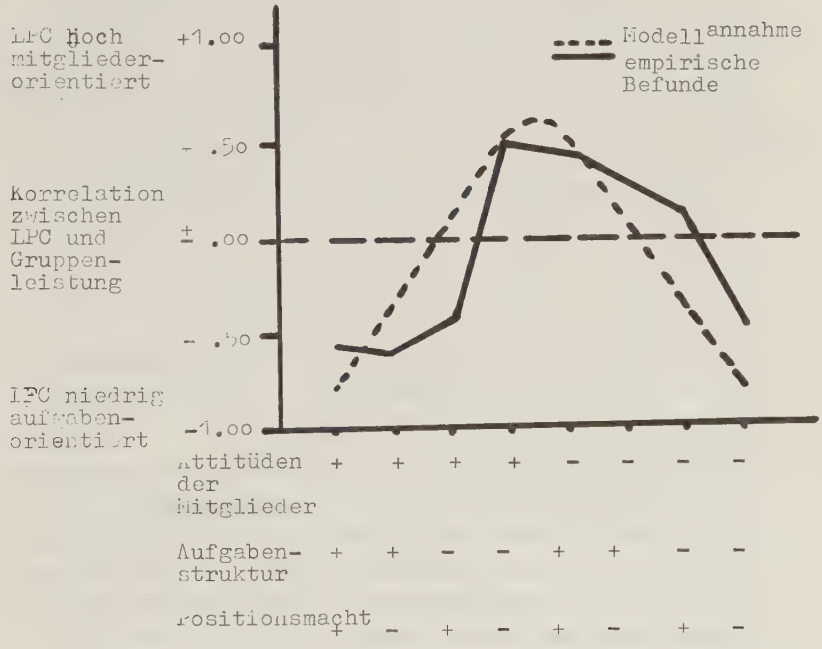
Zu c): Die Positionsmacht des Führers kann groß (+) oder klein (-) sein. Sie hängt von dem Arsenal an positiven und negativen Verstärkern des Führers ab, von der Möglichkeit, Mitglieder zu entlassen, sie von einer in eine andere Position

1) Irle, Martin: Lehrbuch der Sozialpsychologie, Göttingen 1975, S.493 f.

zu versetzen oder auch Positionen abzuschaffen, zu ändern oder neu zu etablieren.

Die Kurve in der folgenden Graphik zeigt, wo für welche Gruppenprozesse die effizienteste Art der Führung vorliegt:

Abb.1: Das Kontingenzmodell effizienter Führung (nach Fiedler, 1964)



Das Kontingenz-Modell effizienter Führung von Fiedler ist empirisch durch zahlreiche Untersuchungen abgesichert, jedoch auch durch neuere Arbeiten teilweise falsifiziert worden.
Um abzuklären, welche Bedeutung das Modell für die Untersuchung der Führungsposition von Klassensprechern haben kann, sollen zwei typische Variablenkonstellationen ausgesucht werden:

Attitüden der Mitglieder:	Annäherung (+)
Aufgabenstruktur:	unstrukturiert (-)
Positionsmacht:	häufiger gering (-)
	seltener stark (+)

Da der Klassensprecher von seinen Mitschülern mehrheitlich gewählt wurde und er von ihnen auch jederzeit wieder abgesetzt werden kann, ist anzunehmen, daß die Attitüden der Gruppenmitglieder vorwiegend positiv sind. Daß durch das Klassensprecheramt nur wenige Aufgaben vorgegeben sind, kaum etwas festgelegt wird, sondern die meisten Aktivitäten der Initiative und Gestaltungskraft des Amtsträgers überlassen bleiben, wurde eingangs bereits erwähnt (S.3f), die Aufgabe ist also vermutlich wenig strukturiert. Die Positionsmacht des Klassensprechers kann sowohl groß als auch klein sein: Seine soziale Macht ergibt sich wohl nur zu einem geringen Teil aus seiner Position im informellen Bereich; sie besteht wahrscheinlich eher in dem Ausmaß an Autorität, mit dem der Lehrer das Amt ausstattet. Dabei dürfte eine geringe Positionsmacht - also wenig vom Lehrer "geliehene" Autorität (vgl.Vorwort S.4) häufiger vorkommen.

Aus der graphischen Darstellung des Kontingenzmodells effizienter Führung von Fiedler ergibt sich für diese Konstellation, daß - insbesondere bei geringer Positionsmacht - ein mitgliederorientierter Führer am effektivsten ist: Die Gruppenleistung wird um so besser, je mitarbeiterorientierter der Führer ist.
Bei dieser Variablenkonstellation - die unter anderem bei Management-Entscheidungsprozessen untersucht wurde - betätigt sich ein effektiver Führer als Moderator, als Experte zur Steuerung kooperativer Interaktion.[1]
Übertragen auf die Situation des Klassensprechers läßt sich aufgrund des Modells theoretisch annehmen, daß

1) Irle, Martin, a.a.O., S.495

ein Klassensprecher, der von seinen Mitschülern akzeptiert wird, dem kaum genau strukturierte Aufgaben gestellt werden, und der nur über geringe Positionsmacht verfügt, dann besonders effektiv arbeitet, wenn er mitgliederorientiert, d.h. sozial-emotionaler Führer ist. Bei stärkerer Positionsmacht kann er teilweise auch aufgabenorientierte Führung effektiv einsetzen.

Diese ersten theoretischen Annahmen zeigen, daß das Kontingenz-Modell - auf die Klassensprechersituation übertragen - durchaus zu sinnvollen Vorannahmen führen kann, die empirisch zu überprüfen sind. Weiter ermöglicht die Mehrdimensionalität des Modells differenzierte Ableitungen, zu deren Begründung mehrere Variablen herangezogen werden können. Jedoch ist in diesem Fall die Frage, wie die Effektivität des Führers gemessen werden soll, kaum zu beantworten, da bisher noch ungewiß ist, worin diese Effektivität überhaupt bestehen kann. In den Untersuchungen zum Kontingenz-Modell wurde die Effizienz der Führung mit Maßen der Gruppeneffektivität - also der Anzahl richtiger Lösungen der Gruppe - gemessen. Die Effektivität eines Klassensprechers kann nur teilweise darin bestehen, die Mitschüler zu bestimmten Tätigkeiten anzuregen, sie wird vielmehr in seiner Eigenleistung, seinem Engagement bestehen.
Über beide Arten der Effektivität kann vorab weder qualitativ noch quantitativ etwas ausgesagt werden, so daß das Kontingenz-Modell aus Gründen der Operationalisierbarkeit für das Untersuchungsziel ungeeignet erscheint.

Ein weiterer Nachteil des Kontingenzmodells besteht in der Tatsache, daß trotz seiner Mehrdimensionalität wichtige Variablen fehlen: Die Führerpersönlichkeit läßt sich nur im Hinblick auf Aufgaben- oder Mitglieder-Orientiertheit, nicht jedoch bezüglich anderer Eigenschaften beurteilen. Zudem wird die Gruppe nur als Ganzes, und zwar hinsichtlich ihrer Effektivität

beurteilt, eventuelle Führerrollen bei anderen Gruppenmitgliedern können somit nicht erfaßt werden. Schließlich sagt das Modell nichts über die Bedürfnisse der Gruppenmitglieder aus, die ein wesentlicher Bestandteil der Untersuchungsfrage zum Klassensprecher sind. Aus diesen Gründen kann Fiedlers Kontingenz-Modell nicht alleinige theoretische Grundlage der Untersuchung sein.

Jedes der dargestellten Führungsmodelle war geeignet, einige Aspekte des Untersuchungsgegenstandes zu erfassen, jedoch keines war hinreichend. Die dazu angestellten Überlegungen könnten jedoch möglicherweise sinnvoll im Rahmen einer komplexeren Theorie weitergeführt werden. Es wird deshalb mit dem folgenden Kapitel einem Vorschlag von Bastine gefolgt, der dazu rät, Führung immer in einem mehrdimensionalen Ansatz zu erfassen, "um einerseits ein Ordnungssystem für die Aspekte des Führungskonstruktes und andererseits eine bessere Vergleichbarkeit verschiedener Forschungsprojekte zu erzielen".[1]

1.3.2 Die Führungstheorie von Lucaszyk

Zur Definition des Führungsverhaltens faßt Lucaszyk die Führerverhaltensdimensionen von Hemphill[2] und die Führer-Funktionen von Krech und Crutchfield[3] zu zwei Grundfunktionen zusammen, die weitgehend generalisierbar sind:

1. Lokomotionsfunktionen. Sie dienen der Bewältigung der Aufgabe, des Gruppenzieles oder der äußeren Situation.

2. Kohäsionsfunktionen. Sie verbessern den Zusammenhalt,

---

1) Bastine, Reiner: Gruppenführung, in: Handbuch der Psychologie, Bd.7, 2.Halbbd., S.1659

2) Hemphill, J.K.: Leader behavior description. Personnel Research Board, Ohio 1950

3) Krech, D. und Crutchfield, R.S.: Theory and problems of social psychology, New York 1948

die Aktionsfähigkeit der Gruppe.
Er sieht beide Funktionen in einem Interdependenzverhältnis und definiert: "Führungsverhalten sollen alle jene Verhaltensweisen heißen, die primär den Funktionen der Gruppen-Lokomotion und Gruppen-Kohäsion dienen ... Als Führer bezeichnen wir solche Gruppenmitglieder, die mehr als die übrigen Angehörigen der Gruppe Führungsverhalten zeigen."[1]

Diese Definition berücksichtigt, daß es nicht nur einen, sondern mehrere Führer geben kann. Die Rollendifferenzierung zwischen aufgabenorientiertem und sozial-emotionalem Führer (S.41) ist damit ein Spezialfall dieser allgemeineren Definition. Sie schließt ein, daß unter Umständen jedes Gruppenmitglied Führungsfunktionen ausüben und daß die Führerrolle von Situation zu Situation wechseln kann.

Wie Gibb (S.37) lehnt auch Lucaszyk eine Eigenschaftstheorie des Führers ab, jedoch warnt er davor, sie zugunsten einer reinen Situationstheorie ganz zu vernachlässigen, da sich das komplexe Führerphänomen weder ausschließlich als Funktion der Situation noch ausschließlich als Funktion bestimmter Eigenschaften angemessen beschreiben läßt. Er schlägt deshalb eine Interaktionstheorie des Führungsphänomens vor, in der folgende 4 Variablen integrativ zueinander in Beziehung gesetzt werden:

"1) die Persönlichkeitsstruktur des Führers mit Einschluß ihrer angeborenen Begabungen und Fähigkeiten als auch ihrer individuellen Erfahrungen;
2) die Persönlichkeiten der Geführten (Gruppenmitglieder) einschließlich deren individuellen Einstellungen, Erwartungen und Bedürfnisse in bezug auf den Führer als auch auf die Situation;
3) die Struktur und Funktion der Gruppe als Ganzes, d.h. als ein differenziertes und integriertes

1) Lucaszyk, Kurt, a.a.O., S.183

System von Status-Rollen-Beziehungen und von gemeinsamen Normen;

4) die spezifische Situation, in der sich die Gruppe befindet; hierzu gehören die Art der zu bewältigenden Aufgabe, das Gruppenziel und sonstige äußere Bedingungen."[1]

Die Theorie wird vom Autor selbst nur "andeutungsweise skizziert"[2] genannt. Tatsächlich gibt es "eine umfassende Führungstheorie... bis heute nicht. Immerhin zeichnet sich in der Führungspsychologie...zögernd ein Prozeß der Theoriebildung durch die Entwicklung klarer und integrierender Konzepte ab".[3]

Die verschiedenen Begriffe von Lucaszyks andeutungsweise skizzierter Theorie sollen im folgenden auf ihre Eignung zur Untersuchung des Klassensprechers überprüft werden. Dabei sollen nur die ersten drei Variablen im empirischen Teil der Untersuchung Verwendung finden. Zur vierten Variable, nämlich zur Aufgabe und zum Gruppenziel, wurden in den Kapiteln 1.1. und 1.2. bereits Ausführungen gemacht. Einen weiteren Aspekt dieser Variable - die sonstigen äußeren Bedingungen - schildert das Kapitel 2.1.

1.3.2.1 Zu 1: Die Persönlichkeitsstruktur des Führers

Da es sich beim Klassensprecher um eine Führungsposition handelt, die ihrem Amtsträger nur in schulischen Situationen, d.h. innerhalb von bestimmten, sich wiederholenden Aufgaben, Führungsverhalten ermöglicht, ist der Untersuchungsgegenstand deutlicher abgegrenzt und homogener, als es bei der Erforschung des allgemeinen Führungsphänomens der Fall ist.

Es erscheint deshalb zwar möglich und sinnvoll, einige Persönlichkeitseigenschaften, - jedoch nicht die ganze Persönlichkeitsstruktur des Klassensprechers und insbesondere sein Führungsverhalten empirisch zu erforschen.

Der Eigenschaftsbegriff und seine Bedeutung für die Untersuchung muß jedoch, um Mißverständnissen und Fehlinterpretationen vorzubeugen, verdeutlicht und eingegrenzt werden, da er eine sehr komplexe Problematik

1) Lucaszyk, Kurt, a.a.O., S.186
2) ebenda, S.187
3) Liebel, Hermann: Führungspsychologie - theoretische u. empirische Beiträge, Göttingen 1978

hat und "... beim gegenwärtigen Stand der Persönlichkeitsforschung eine Einigung über einen verbindlichen Eigenschafts-Begriff nicht gut möglich ist".[1]
Eine Eigenschaft eines Individuums läßt sich nämlich nicht in Form eines über alle Zeiten und alle Situationen konsistenten Verhaltens darstellen und ist zwar eine Bezeichnung, letztlich aber keine Erklärung für das Verhalten eines Individuums. Heckhausen macht dies an einer Eigenschaft - nämlich dem Leistungsmotiv - deutlich: "Die Entstehung des Leistungsmotivs ist einerseits eine Folge von kognitiven Entwicklungsschritten, die jedes Kind macht. Sobald das Motiv aber da ist, prägt es sich individuell verschieden aus und wirkt andererseits wieder zurück auf die kognitive Entwicklung."[2]
Es besteht also eine Wechselwirkung zwischen Leistungsmotiv und kognitiver Entwicklung, so daß beide nicht als etwas Vorgegebenes, Statisches, sondern in ständiger Veränderung Begriffenes, Dynamisches, angesehen werden müssen. Diese Wechselwirkung ist auch bezüglich anderer Eigenschaften und verschiedener Personfaktoren wie Fähigkeiten, Interessen, Gewohnheiten u.ä. anzunehmen. Für die Untersuchung von Klassensprechern bedeutet dies, daß die zu messenden Eigenschaften die Individuen zwar zum Erhebungszeitpunkt charakterisieren, jedoch können aus den Ergebnissen weder Schlußfolgerungen für weitere Entwicklung von Klassensprecher-Eigenschaften noch Erklärungen für ihr Zustandekommen abgeleitet werden.

Ein weiteres Problem bei der Untersuchung von Eigenschaften ist die Frage nach ihrer Spezifizität bzw.nach ihrer Allgemeingültigkeit. Eigenschaften sind bisher

---

1) Graumann, Carl-Friedrich: Eigenschaften als Problem der Persönlichkeits-Forschung, in: Lersch, Ph.; Sander, F.; Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Göttingen 1960, Band 4, S.146

2) Heckhausen, Heinz: Motive und ihre Entstehung, in: Weinert, Franz E.; Graumann, Carl-Friedrich; Heckhausen, Heinz; Hofer, Manfred; Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Band 1, Frankfurt 1974, S.169

sowohl als speziell - etwa als situationsgebunden - etwa von Thorndike[1] als auch aus hoher Allgemeingültigkeit bestehend dargestellt worden (etwa von Eysenck[2]). Jedoch hat sich diese Frage "als ein abgestuftes, dimensionales, nicht aber als ein Problem des Alles oder Nichts erwiesen. Es gibt beides, Allgemeingültigkeit und Spezifizität. Es wird zu einem empirischen Forschungsproblem, in jedem einzelnen Fall für eine gegebene Eigenschaft und bei einer gegebenen Population zu einer gegebenen Zeit zu entscheiden, wie allgemein und wie spezifisch Verhalten tatsächlich ist."[3]
Für die Untersuchung von Klassensprechern muß dabei beachtet werden, daß diese in einem abgegrenzten Lebensraum - nämlich der Schule - befragt und eingeschätzt werden, dessen Normen sie recht genau kennen, so daß sie ihr Verhalten an den leicht vorhersagbaren Handlungsfolgen ausrichten können: "Es ist deren Stabilisiertheit, die unser Handeln über Zeit hinweg so stabil macht, und es sind nicht so sehr fixierte Persönlichkeitszüge, die in wiederkehrenden ähnlichen Situationen zum gleichen Verhalten führen."[4]

Für die Diskussion der Untersuchungsergebnisse ergibt sich daraus als Folgerung: Eventuell zu messende Klassensprecher-Eigenschaften können möglicherweise, müssen aber nicht zwangsläufig Persönlichkeitszüge von höherem Allgemeinheitsgrad sein. Sie dürfen deshalb lediglich als in Schulsituationen vorhanden gedeutet werden; Verallgemeinerungen auf andere Situationen sind dagegen unzulässig.

Andere wichtige Begriffe der 1.Variablen zur Interaktionstheorie des Führungsphänomens sind "Begabung" und "Erfahrung".
Eine Differenzierung zwischen "angeborenen Begabungen

---

1) Eysenck, H.J.: Eigenschaften, in: Arnold, Wilhelm; Eysenck, Hans Jürgen; Meili, Richard: Lexikon der Psychologie, Freiburg 1973, S.433
2) ebenda
3) ebenda
4) Heckhausen, Heinz, a.a.O., S.139

und Fähigkeiten" einerseits und "individuellen Erfahrungen" andererseits ist empirisch nicht möglich, da es bisher nicht gelungen ist, bestimmte Fähigkeiten als angeboren und andere als erworben zu kennzeichnen. Vermutlich besteht eine Interaktion zwischen Person und Situation, über deren Art mindestens vier verschiedene theoretische Sichtweisen existieren.[1] Da ihre Richtigkeit hier nicht überprüft werden kann, beschränkt sich die Untersuchung auf die Unterscheidung zwischen Fähigkeiten im schulischen Bereich und einer Beschreibung der Familiensituation, ohne damit die Frage der Person- bzw. Situationsbedingtheit beantworten zu wollen.

1.3.2.2 Zu 2: Die Persönlichkeit der Geführten

Es könnte Aufgabe einer Untersuchung über Kleingruppen sein, die Persönlichkeit eines jeden Gruppenmitgliedes sowie seiner individuellen Einstellungen, Erwartungen und Bedürfnisse darzustellen. Da die vorliegende Untersuchung jedoch ganze Klassen mit bis zu 40 Schülern als Gruppe beschreiben soll, kann eine so weitgehende Differenzierung nicht zur Klärung des komplexen Führerphänomens beitragen, sondern es können nur kollektive Einstellungen, Erwartungen und Bedürfnisse untersucht werden.
Die Begriffe Einstellung. Erwartung und Bedürfnis bezeichnen gemeinsam Antriebe zum Handeln oder Handlungstendenzen. Sie werden jedoch von Lukaszyk nicht genauer definiert.
Vermutlich versteht er Bedürfnis im Sinne von Hull[2], der die Reaktion auf eine Bedürfnislage (Schmerz, mangelnde Nahrung) durch einen Trieb (drive) aktiviert versteht.

---

1) Olweus, Dan: Der "moderne" Interaktionismus von Person und Situation und seine varianzanalytische Sackgasse, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1976, Band VIII, H.3, S.178

2) Hull, C.G.: Principles of behavior, New York 1943

Über diese physiologische Bedeutung des Bedürfnisses geht jedoch die Motivationspsychologie hinaus, indem sie das Bedürfnis des fordernd-geforderten Subjekts als wesentlicher ansieht als die motivierende Situation: "Etwas als nicht unmittelbar erreichbares Ziel zu erkennen, etwas als Aufgabe akzeptieren, etwas als Herausforderung erleben, heißt Sich-fordern-lassen und damit zumeist auch Etwas-von-sich-fordern."[1]

Der Begriff der Erwartung ist sowohl in der Umgangssprache als auch in der Rollentheorie in zwei Bedeutungen üblich:
Es ist zu unterscheiden zwischen Erwartung als Antizipation und Erwartung als normative Aussage.[2]
Antizipatorische Erwartungen bedeuten eine gedankliche Vorwegnahme des zukünftigen Verhaltens des Partners. Mit normativen Erwartungen sind dagegen bestimmte Forderungen an das Verhalten des anderen, Vorstellungen darüber, was für ein Mensch er sein solle, gemeint. Damit ist sowohl der hypothetische als auch der vorläufige Charakter im Sinne der Erreichbarkeit mit dem Begriff der Erwartung verknüpft. Im Gegensatz zu einer solchen vorübergehenden Reaktionsbereitschaft bezeichnet man mit Einstellung dauerhafte Handlungstendenzen. Sie sind zwar ebenfalls affektiv wie die Erwartungen, haben jedoch immer auch eine wertende Komponente ("Neger sind schmutzig"), die nicht immer in der Formulierung sichtbar wird ("Neger sind groß").[3] Durch ihre Mischung von Affekt und Wertung sowie durch ihre Dauerhaftigkeit ergibt sich, daß Einstellungen äußerst widerstandsfähig gegen Veränderung sind.

---

1) Graumann, Carl Friedrich: Einführung in die Psychologie, Band 1, Motivation, Frankfurt 1969, S.95

2) Rosemann, Bernhard: Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1978, H.1, S.40

3) Wilson, G.D.: Einstellung, in: Lexikon der Psychologie, Freiburg 1971, Bd.1, S.447

Die Unterscheidung zwischen den drei Begriffen 'Bedürfnis, Erwartung und Einstellung' beruht also vor allem auf ihrer Dauerhaftigkeit.
Im Sinne der Untersuchung ist dabei vor allem eine Erforschung von Erwartungen, und zwar sowohl von normativen als auch von antizipatorischen Erwartungen, sinnvoll, weil sie sich auf das Verhalten eines Partners - also die Erwartungen von Schülern an das Verhalten des Klassensprechers - und ihre Vorstellungen darüber, was für ein Mensch er sein soll, beziehen.

> Der Untersuchung von Bedürfnissen im oben definierten Sinne kommt in Bezug auf den Klassensprecher dagegen wohl eine geringere Bedeutung zu, wenn sie physiologisch verstanden werden. Jedoch ist auch die motivationspsychologische Deutung wenig geeignet für den Untersuchungsansatz, da die Gerichtetheit auf eine andere Person, nämlich auf den Klassensprecher, nicht unbedingt in diesem Begriff enthalten ist. Auch sind Einstellungen der Person des Klassensprechers gegenüber vermutlich nicht zu verzeichnen, sondern eher in einem viel allgemeineren Sinn, etwa hinsichtlich eines Modells der Schülermitverantwortung, wie beispielsweise der Interessenvertretung. Sie sind, da sie lediglich ein Konstrukt darstellen, nicht direkt meßbar und können deshalb nur auf indirektem Wege, nämlich über eine Befragung der Erwartungen an Klassensprecher oder Schülermitverwaltungs-Organe, erfaßt werden.

Die Untersuchung wird sich demnach in erster Linie einer Erforschung der Erwartungen zuwenden.

> Da es sich durchweg um Erwartungen handelt, die an eine Person - nämlich den Klassensprecher - gestellt werden, wird in dieser Arbeit einer Definition von Rosemann gefolgt, der die interpersonale Erwartung ebenfalls im Sinne von normativen Aussagen verwendet: "Eine interpersonale Erwartung ist eine Erwartung, die eine Person hinsichtlich des Verhaltens oder der Persönlichkeitsmerkmale einer anderen Person hegt."[1]

---

1) Rosemann, Bernhard, a.a.O., S.40

1.3.2.3 Zu 3: Die Struktur und Funktion der Gruppe

Die besondere Bedeutung dieser 3.Variablen wird bei einer Überprüfung der Begriffe 'Gruppe', 'Rolle' und 'Norm' auf ihre Aussagefähigkeit hinsichtlich der Schulklasse deutlich.

In welchem Ausmaß genügt die Klasse den Voraussetzungen zur Gruppenbildung ?
Diese Frage steht in engem Zusammenhang mit dem Doppelcharakter der Klasse: Sie ist zunächst formelle Gruppe, d.h. die Teilnahme an den Zusammenkünften ist für alle verpflichtend, sie werden veranstaltet zum Zwecke des Lernens. Darüber hinaus kann sie auch informelle Gruppe sein, deren Aktivitäten neben dem Unterricht, in den Pausen und in der unterrichtsfreien Zeit zu beobachten sind. Die Hauptvoraussetzung zur Gruppenbildung, die gemeinsame Motivation[1], ist für den formellen Bereich das Lernziel. Es besteht aus staatlichem Zwang und ist sicher nur im günstigsten Fall gemeinsame Intention aller Gruppenmitglieder, während im informellen Bereich beispielsweise die in Kap. 1.1.2 und 1.1.3 genannten Tätigkeiten - also etwa die Veranstaltung eines Schülerfestes sowie Spiele oder auch ganz einfach die alle verbindende Freude am sozialen Zusammensein - gemeinsame Motivation sein können.

Die zweite Voraussetzung, die der Kommunikation bzw. des Kontaktes[2], ist räumlich sowohl durch die Schule als auch durch das gemeinsame Einzugsgebiet gegeben. Zeitlich wird die Kommunikation auf der formellen Ebene vom Lehrer überwacht, d.h. sie wird in der Regel begrenzt. Im informellen Bereich ist sie nur in den Pausen unbeschränkt möglich. Es findet jedoch vermutlich kaum eine Kommunikation aller Gruppenmitglieder

1) Schiefele, Hans: Sozialpsychologie in der Schulklasse, in: Die Welt der Schule, 17, 1964, S.385

2) ebenda, S.385

untereinander, sondern hauptsächlich innerhalb verschiedener Subgruppen oder Cliquen statt.

Die dritte Voraussetzung, die gegenseitige Anerkennung der einzelnen Individuen[1], ist im formellen Gruppenleben durch die Existenz einer Leistungshierarchie, in der der Leistungsschwache geringere Anerkennung genießt, nur teilweise gewährleistet.
Im informellen Bereich, in dem die Schüler sich zur Peer-group zusammenschließen, sind vermutlich vielfältigere Möglichkeiten für jedes Gruppenmitglied gegeben, anerkannt zu werden.
Die Schulklasse kann also weder im formellen noch im informellen Bereich durchgängig als Gruppe bezeichnet werden, sie genügt aber den Definitionsmerkmalen, wenn man beide Bereiche gemeinsam erfaßt.

Über die Definition einer Rolle gehen die Meinungen weit auseinander. Während Schiefele alle Ämter in der Klasse als Rolle bezeichnet[2], betont Wellhöfer den dynamischen Aspekt der Rolle sowie die gegenseitige Durchdringung von Sozialisation, Enkulturation und Personalisation und schildert detailliert, wie eine solche mehrdimensionale Rollenanalyse beschaffen sein sollte[3], die, auf den Klassensprecher angewendet, bereits eine Untersuchung größeren Ausmaßes wäre.
Die drei Begriffe stellen die verschiedenen Bedeutungen und den mehrdeutigen etymologischen Ursprung des Begriffs 'Rolle' dar: Die soziale Rolle (Sozialisation) zeigt eine Position im sozialen Leben und wird zum Status.
Die dramatische Rolle (Enkulturation) dagegen meint Rolle als meist nicht authentische Haltung eines

---

1) Schmidt-Mummendey, A.: Gruppenbildung, in: Lexikon der Psychologie, Freiburg 1971, Band 2, S.26

2) Schiefele, Hans, a.a.O., S.388

3) Wellhöfer, Peter R.: Die Schulklasse als sozialpsychologisches Phänomen, in: Schule und Psychologie 19, 1972, S.201-204

Individuums ("Er spielt nur eine Rolle"), während die persönliche Rolle (Personalisation) aus der Spontaneität des Individuums entstammt, welches sie kreiert, erfindet und damit einem eigenen Verhaltensmodell entsprechend handelt.

Lukaszyks Begriff "Status-Rollenbeziehung" deckt sich mit dem Aspekt der sozialen Rolle, der - zuungunsten der beiden anderen, die eine eigene Untersuchung wert sind - zur Beschreibung des Status von Klassensprechern - also seiner relativen Position in der Gruppe hinsichtlich verschiedener schulischer Situationen - geeignet erscheint. Für den Klassensprecher als Träger der sozialen Rolle ergeben sich wiederum zwei Aspekte, nämlich zum einen der des Erlernens einer vorgegebenen Rolle (role-taking) und zum anderen der des Entstehens oder Erfindens einer neuen Rolle (role-making).
Die Normen einer Gruppe werden "unter dem Wertaspek als Richtschnur verstanden". Sie sind "in einer Gruppe oder Gesellschaft verbindlich vorgeschrieben und sanktionierte Regeln (Standards) des sozialen Verhaltens".[1]
Normen können sich durch ständiges Wiederholen in einigermaßen ähnlichen Situationen verfestigen, so daß sie häufig als Einschränkung persönlicher Freiheit begriffen werden. Die eigentliche Funktion von Normen besteht jedoch darin, "den Handlungsspielraum auszuweiten und zwischenmenschliches Verhalten ökonomischer zu gestalten... Normen entbinden von der Notwendigkeit, in jeder Situation eine neue Entscheidung treffen zu müssen ... Wenn es ... keine Präzedenzfälle gäbe, müßte man für alle diese Entscheidungen so viel Energie vergeuden, daß man dem jeweils Neuen in einer Situation nicht mehr gewachsen wäre."[2] Der Gefahr der Freiheitsbeschränkung durch Normbündel kann dagegen durch eine flexible Bindung an Normen begegnet werden.

---

1) Mattejat, F.: Normen, in: Arnold, Wilhelm; Eysenck, H.-Jürgen; Meili, Richard (Hrsg.): Lexikon der Psychologie, Band 2, Freiburg 1973, S.662

2) Calvert, Barbara: Die Schülerrolle - Erwartungen und Beziehungen, Ravensburg 1976, S.129

Abschließend soll die Bedeutung von "Struktur und Funktion der Gruppe" für das Untersuchungsziel erörtert werden:

Es entspricht nicht dem Sinn der im Vorwort angeführten Untersuchungsfragen, die Strukturen einzelner Klassen zu analysieren, da auf Ergebnisse von größerer Generalisierbarkeit abgezielt wird. Auch fragt die Untersuchung über Klassensprecher nicht nach Strukturelementen, die in bestimmten Klassen aufgefunden werden, sondern es sollen primär die Position des Klassensprechers sowie ähnliche Positionen anderer Schüler untersucht werden. Das Untersuchungsziel kann also weniger durch eine Struktur- als durch eine Positionsanalyse erreicht werden, wie es oben bereits bei der Erörterung der Begriffe "Status-Rollenbeziehung" und "soziale Rolle" deutlich wurde.

Die Ausführungen zu Lukaszyks Führungstheorie verdeutlichen, daß alle auf S.36 angeführten Voraussetzungen, die für den Forschungsansatz notwendig erscheinen, hinreichend erfüllt werden.
Die Theorie ist mehrdimensional und so flexibel, daß einerseits die zu den anderen Führungstheorien angestellten Überlegungen mit einbezogen werden und andererseits die Variablen so umformuliert werden können, daß sie für die konkrete Situation des Klassensprechers zum sinnvollen Forschungsansatz werden.

1.3.3 Umformulierung der Führungstheorie von Lucaszyk und Schwerpunktsetzung

Aufgrund der unter 1.3.2 angestellten Überlegungen soll Lucaszyks Führungstheorie in folgender Form in die Untersuchung eingehen:

1) Führungsverhalten und Persönlichkeitseigenschaften des Klassensprechers, seine Fähigkeiten im schulischen Bereich und seine Familiensituation.

2) Erwartungen der Gruppenmitglieder, sowohl in bezug auf den Klassensprecher als auch auf die Situation.

3) Positionsanalyse der Klasse als Ganzes, d.h ein differenziertes und integriertes System von sozialen Rollen und Verhaltenserwartungen.

Wie im Vorwort (S.2) bereits erläutert wurde, soll der Klassensprecher selbst sowie seine Fähigkeit, den Bedürfnissen der Mitschüler gerecht zu werden, Hauptziel der Untersuchung sein, während im dritten Teil die Positionsanalyse der Klasse und die sozialen Rollen und Verhaltenserwartungen ihrer Mitglieder nur soweit untersucht werden, als sie zur Beantwortung der Frage, ob Prozesse, die beim Klassensprecher nachgewiesen werden können, auch bei anderen Gruppenmitgliedern wirksam sind, verwendet werden können.

1.4 Erziehungsstilmodelle

1.4.1 Theorien über Erziehungsstile

Die Notwendigkeit einer Erfassung des Erziehungsstils von Lehrern wurde im Vorwort (S.5) bereits begründet und sein Zusammenhang mit Fragen der Schülermitverantwortung in Kap.1.1.3 (S.27) diskutiert. Darüber hinaus kann eine Messung des Erziehungsstils der Eltern von Klassensprechern Einblick in ihre Familiensituation geben, die als Teilbereich der ersten Variable der Interaktionstheorie des Führungsphänomens "Führungsverhalten und Persönlichkeitseigenschaften des Klassensprechers..." (S.60) untersucht werden soll.

Das Wort "Erziehungsstil" wird mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet und dient als "Sammeltopfbezeichnung"[1] für vielfältige Untersuchungen. Besonders in der Pädagogik werden mit diesem Begriff "deskriptive und normative Aussagen miteinander vermischt".[2] Um Ungenauigkeiten bzw. Wertungen zu vermeiden, soll die Bezeichnung 'Erziehungsstil' hier - nach einer Definition von Lukesch - auf "Interaktionsprozesse, wie sie zwischen Erziehern und Erzogenen stattfinden, zuzüglich der bei diesen Personengruppen vorfindbaren Einstellungen"[3] beschränkt bleiben.
Nach einem ersten Überblick, der auf die Ähnlichkeit der Konzepte zum Erziehungsstil hinweist, werden die verschiedenen Forschungsansätze dargestellt mit dem Ziel, ein für die Fragestellung dieser Untersuchung geeignetes Modell auszusuchen.

---

1) Lukesch, Helmut: Erziehungsstile, Pädagogische und psychologische Konzepte, Stuttgart 1975, S.13

2) ebenda, S.25

3) ebenda, S.13

1.4.1.1 Vergleichbarkeit verschiedener Modelle

Empirische Untersuchungen zum Lehrerverhalten in sozialen Interaktionen mit Schülern erfaßten zwar unterschiedliche Mengen von unabhängigen Faktoren oder Verhaltensdimensionen; Neubauer[1] zeigte jedoch in einem Überblick, daß zwei Hauptdimensionen bei vielen Untersuchungen in gleicher oder sehr ähnlicher Weise auftreten. Sie sollen im folgenden kurz dargestellt werden.

Autor	1.Dimension	2.Dimension
Schaefer[2]	Liebe (versus Feindseligkeit)	Kontrolle (versus Autonomie)
Herrmann et. al. 3	Unterstützung	Strenge
Tausch u. Tausch 4	Wertschätzung	verwirklichte Lenkung

Die 1.Dimension drückt eine besondere Berücksichtigung der Schüler, ihrer Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle aus und das Bemühen, sie nach Möglichkeit zufriedenzustellen. Ihre Ähnlichkeit mit dem in Kap.1.2.1 (S.41) beschriebenen sozial-emotionalen Führer und mit der Kohäsionsfunktion des Führers (Kap.1.3.2, S.48) ergibt sich nicht nur bei einem inhaltlichen Vergleich, sondern auch aus der Tatsache, daß die Untersuchungen zum

1) Neubauer, Walter, F.: Implizite Führungstheorie und Lehrerverhalten, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 21.Jg. 1974, S.239

2) Schaefer, E.S.: A circumplex model for maternal behavior, in: Journal of Abnormal Social Psychology, 1959, S.241-246

3) Stapf. K.H.; Herrmann, Th.; Stapf, A.; Stäcker, K.H.: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils, Stuttgart 1972, S.33

4) Tausch. Reinhard und Tausch, Anne-Marie: Erziehungspsychologie, Göttingen 1971 6, S.162

Lehrer-Schüler-Verhältnis wesentlich von den Forschungsergebnissen zum innerbetrieblichen Führungsverhalten beeinflußt wurden.[1]

Mit der 2.Dimension sind Aktivitäten verbunden, die sich auf das Erreichen bestimmter Ziele oder das Lösen von Aufgaben beziehen, durch die sich die Schüler einem gewissen Ausmaß an Kontrolle, Restriktionen, Lenkung seitens des Lehrers aussetzen. Auch hier zeigen sich Parallelen zur Aufgabenorientierung (S.41) bzw. zur Lokomotionsfunktion des Führers (S.48).

Diese beiden Hauptdimensionen, die als voneinander unabhängig dargestellt werden, sind auch in anderen Beschreibungen des Lehrerverhaltens erkennbar, die auf mehr als zwei Faktoren beruhen.[2]
Die hier dargestellte Aufteilung von Erziehungsstilen in 2 Grunddimensionen zeigt zwar eine Ähnlichkeit der Forschungsansätze, jedoch stellen etwa die Begriffe "Liebe", "Unterstützung", "Wertschätzung" der 1.Dimension keineswegs Synonyme dar. Dies zeigen beispielsweise Vergleiche von Tausch u.Tausch[3], sowie von Stapf, Herrmann et al.,[4] mit denen die Autoren anhand von Koordinatensystemen eine Zuordnung ihres Konzepts zu anderen Modellen versuchten.

---

1) Nickel, Horst: Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 23.Jg., 1976, S.155

2) z.B. stellte Becker aufgrund einer ausführlichen Literaturübersicht ein dreidimensionales Modell auf:
   1. Restriktivität vs. Permissivität
   2. Wärme vs. Feindseligkeit
   3. gelassene Unabhängigkeit vs. ängstlich-emotionale Beteiligung

   Dabei stimmen die beiden ersten Dimensionen mit den obengenannten weitgehend überein.
   Becker, W.C.: Consequences of different kinds of parental discipline, in: Hoffmann, M.L. und Hoffmann, C.W. (Hrsg.): Review of Child Development Research, 1964, Vol.1, New York, S.169-208

3) Tausch, R.; Tausch, A.: Erziehungspsychologie, Göttingen 1971 ^{6}, S.172

4) Stapf, Kurt; Herrmann, Theo; Stapf, Aiga; Stäcker, Karl H.: a.a.O., S.46 ff.

Trotz der postulierten Unabhängigkeit beider Dimensionen nehmen Kinder und Jugendliche in ihrem subjektiven Erleben jedoch häufig einen systematischen Zusammenhang - etwa zwischen "Strenge" und "Unterstützung" - an. Eine solche "implizite Führungstheorie"[1] wirkt sich als kognitiver Schematisierungsprozeß aus, durch den Probanden mit zunehmendem Alter eher dazu neigen, ihre Erzieher retrospektiv eher streng oder eher unterstützend zu beurteilen, wobei sich Korrelationen bis zu -0,70 ergaben. Solchen Beurteilungen liegt eine Vorstellung von nur einer Dimension des Erzieherverhaltens zugrunde, bei der - beispielsweise - Strenge den einen und Unterstützung den anderen Pol darstellen.

Der Fragebogen zur Erfassung repressiver Erziehungseinstellungen von Rahm beruht ebenfalls auf solchen Vorannahmen.[2]

1.4.1.2 Ansätze zur systematischen Erziehungsstilforschung

Lukesch[3] unterscheidet zwischen pädagogischen, typologischen und dimensionsorientierten Erfassungsversuchen des Erziehungsstils.

Ein pädagogischer Erfassungsversuch wird beispielsweise von Johann Peter Ruppert[4] gemacht. Er unterscheidet

---

1) Neubauer, a.a.O., S.240

2) Sie definiert repressive Erziehungseinstellung als "starke elterliche Kontrolle und rigorose Gehorsamsforderung in emotional kalter Atmosphäre" und repressionsfreie Erziehungseinstellung als "Akzeptierung der kindlichen Eigenständigkeit in emotional warmer Atmosphäre". Eine Erziehung mit starker elterlicher Kontrolle in emotional warmer Atmosphäre ist also nach dieser Definition undenkbar.
Rahm, Dorothea: Untersuchungen über den Zusammenhang von repressiver Erziehungseinstellung und Kreativität, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 21.Jg., 1974, S.261

3) Lukesch. Helmut: Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte, Stuttgart 1975

4) Ruppert, J.P.: Erzieherpersönlichkeit und Stilformen der Erziehung, in: Hetzer, H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Handbuch der Psychologie, Bd.10, Göttingen 1959, S.144-169

zwischen 6 Erziehungsstilen, nämlich dem der Sachlichkeit, der Sorge, der Tapferkeit, der Güte, der Ehrfurcht und der Wahrhaftigkeit. Die Merkmale sind intuitiv - aufgrund von Rupperts "Stilsichtigkeit"[1] - entstanden und enthalten eine Reihe von normativen Aussagen, die nicht weiter überprüfbar sind.
Die Beziehung der 6 Merkmale untereinander, von denen jedes für sich bereits höchst komplex ist, wird aus der Darstellung nicht deutlich. Rupperts Stilformen sind aus diesen Gründen zwar als Erziehungslehre, nicht jedoch als systematischer Erfassungsversuch zur Untersuchung von Erziehermerkmalen geeignet.

Bei typologisch orientierten Konzepten werden bestimmte Merkmalskomplexe des Erzieherverhaltens zuerst unter globalen Bezeichnungen auf einer begrifflichen Ebene beschreibend voneinander abgegrenzt und dann in der Realität aufgesucht. Empirisch relevant werden diese Ansätze in dem Maße, als die gegebenen Beschreibungen mit tatsächlich zu beobachtenden Komplexen erzieherischen Verhaltens übereinstimmen.[2]
Die 3 Typen Lewins[3] "autoritär", "demokratisch" und "laissez-faire" stellen ein solches Konzept dar. Es ist ein Fortschritt im Vergleich zu den pädagogischen Erfassungsversuchen, weil seine Aussagen empirisch überprüfbar sind. Jedoch ermöglichen die darin enthaltenen Begriffe "eine schnelle, wenn auch ungenaue Verständigung über das von Lehrern und Erziehern realisierte Verhalten".[4] Weiter enthält die dem politischen Sprachgebrauch entlehnte Terminologie eine deutliche Wertung, "die nur zu leicht dazu führen kann, bei der positiv bewerteten Bezeichnung auch günstige Auswirkungen zu erwarten (und prompt auch zu finden)".[5]

---

1) Ruppert, J.P., a.a.O.,S.154
2) Lukesch, Helmut, a.a.O., S.50
3) Lewin, Kurt; Lipitt, R.; White, R.K.: Pattern of aggressive behavior in experimentally created 'social climates', in: Journal of Social Psychology, 1939, 10, S.273
4) Tausch, R.; Tausch, A., a.a.O., S.171
5) Höger, D.: Einführung in die Pädagogische Psychologie, Stuttgart 1972, S.72

Deshalb erscheint auch dieser Forschungsansatz als ungeeignet für die vorliegende Untersuchung.

Der dimensionsorientierte Erfassungsversuch kann solche Bewertungen zunächst umgehen. Das Forschungsinstrument bietet nämlich einen besonderen Vorteil, indem zunächst nur festgestellt wird, "welche Einzelmerkmale an den Verhaltensformen von Erwachsenen gegenüber Kindern, Schülern usw. unterschieden werden können, und erst in einem zweiten Schritt versucht, aus der Art der Kovariation dieser Einzelmerkmale mittels verschiedener statistischer Verfahren (Faktorenanalyse, Clusteranalyse, Konfigurationsfrequenzanalyse usw.) auf Grunddimensionen oder Merkmalskomplexe des Erziehungsstiles zurückzuschließen."[1] Ein solches Vorgehen ist differenzierter und weniger vorbelastet durch Implikationen oder Bewertungen des Forschers als der typologische Ansatz, da von Einzelmerkmalen ausgegangen wird, die leichter zu beobachten und zu definieren sind als Merkmalskomplexe.

Trotz dieser Vorteile können solche - meist faktorenanalytisch ermittelte - Dimensionen des Erziehungsstils nicht - wie es in der Regel geschieht - als Abbildung oder Modell der Wirklichkeit verstanden werden. Entscheidende Mängel dieser Vorgehensweise liegen nämlich in der Technik der Faktorenanalyse einerseits und in der Art der inhaltlichen Interpretation andererseits, die in Kap. 3.6 noch erläutert werden.

Zur Auswahl eines geeigneten Erziehungsstilmodells soll an dieser Stelle nur ein Kritikpunkt der Faktorenanalyse als Methode zur Strukturierung eines Problembereiches dargestellt werden:

Der Vorgang, durch den Dimensionen in der Regel durch "blinde"[2] Anwendung der Faktorenanalyse erstellt werden,

---

1) Lukesch. Helmut, a.a.O., S.62

2) Mulaik, S.A.: The foundations of factor analysis, New York 1972, S.9

besteht

"a) zuerst in der vollständigen Sammlung aller für eine bestimmte Fragestellung interessierender Variablen,
b) in der Faktorisierung der Korrelationsmatrix zwischen den erhobenen Variablen und
c) in der ex-post-Interpretation der je nach Analysetechnik unterschiedlichen Anzahl von Faktoren und deren Beziehungen zueinander." [1]

Dabei ist das Datenmaterial, dessen Menge und Zusammensetzung wesentlich die Anzahl der bedeutsamen Dimensionen beeinflußt, oft völlig heterogen. Benutzt man überdies rein statistische Kriterien, um den technischen Ablauf der Faktorenanalyse zu steuern, so "hat man im nachhinein kein Mittel mehr zur Verfügung, um zu entscheiden, welche Lösung den Daten inhaltlich am angemessensten ist".[2] Damit werden ex-post Dimensionen interpretiert, die nicht unbedingt das Abbild einer Wirklichkeit darstellen, sondern auch das Ergebnis einer Reihe von Zufällen sein können, da "eine Faktorenanalyse zwangsläufig immer zu Ergebnissen führt".[3]
Solche Fehler können vermieden werden, wenn man homogene Items nach verschiedenen a priori-Gesichtspunkten klassifiziert[4] und "erst nachträglich, und zwar ausschließlich zum Zweck der Prüfung eines Aspekts ihrer faktoriellen Validität, einer Faktorenanalyse auf Itemebene[5] unterzieht.

Von den dimensionsorientierten Erfassungsversuchen erfüllen die nach einem a priori-Modell konzipierten Skalen "Strenge" und "Unterstützung" von Herrmann et al.[6] diese Voraussetzungen. Sie sollen aus diesem Grund als Instrument zur Messung des Erziehungsstils verwendet werden.

---

1) Lukesch, a.a.O., S.84
2) ebenda, S.85
3) ebenda, S.85
4) ebenda, S.85
5) Koch, Jens-Jörg: Was verspricht der KSE? Was kann er halten ?, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 22.Jg., 1975, S.99
6) Herrmann, Theo; Stapf, Aiga; Krohne, Heinz-W., a.a.O., S.121

1.4.2 Das Erziehungsstilmodell von Herrmann et al.

1.4.2.1 Darstellung des a priori-Modells

Das "Zweikomponenten-Konzept der elterlichen Bekräftigung" unterliegt der lerntheoretischen Konzeption des Bekräftigungslernens:

1. negative Bekräftigung = Strenge (Strafe, Tadel, Druck, vgl.dazu S.72 ff.)
2. positive Bekräftigung = Unterstützung (Lob, Hilfe, Förderung)

Zu 1: "Negative Bekräftigung führt zur Verminderung der Auftretenswahrscheinlichkeit des bestraften Verhaltens und zur Meidung der Bestrafungsquelle."[1] Dies bedeutet, daß streng erzogene Kinder sich an elterlichen Verboten orientieren, sich verbotsorientiert[2] verhalten, wobei sich ihre primäre Aktivität vermindert und eine Hemmung, Verhaltensalternativen auszuformen, entsteht. Ihr Verhaltensstil ist deshalb abwartend, passiv und - wegen der Tendenz, negative Verhaltenskonsequenzen zu vermeiden bzw. sich nur im Bereich des Erlaubten zu bewegen - konform.
Das Verhalten des ausgeprägt Verbotsorientierten kann mit dem Begriff "Bravheitssyndrom" beschrieben werden: Er ist "verläßlich", "brav", "sittsam", "abhängig", "unselbständig".[3]

Zu 2: "Positive Bekräftigung führt zur Vergrößerung der Auftretenswahrscheinlichkeit des belohnten Verhaltens und zum Aufsuchen der Belohnungsquelle."[4] Unterstützte Kinder orientieren sich somit an den elterlichen Geboten, ihr Verhalten ist gebotsorientiert[5] und zeichnet sich deshalb durch eine hohe primäre Aktivität und aktives Aufsuchen sozialer Situationen aus. Durch häufige Belohnungen haben sie differenzierte und ausgefeilte Gewohnheiten und Fertigkeiten entwickelt.

---

1) Stapf, K.H., et al., a.a.O., S.33
2) ebenda, S.34
3) ebenda, S.44
4) ebenda, S.33
5) ebenda, S.34

Das Verhalten des ausgeprägt Gebotsorientierten läßt sich mit dem "Cleverness-Syndrom" darstellen: Er ist "kultiviert", "clever", "gewandt", "geschickt" und beherrscht kulturelle und soziale Techniken in erheblichem Ausmaß.[1]
Die beiden Dimensionen Strenge und Unterstützung werden als voneinander unabhängig betrachtet (Herrmann et al. fanden bei ihrer Stichprobe Korrelationen zwischen $r = .00$ und $r = .19$[2]), jedoch unterliegt diese Unabhängigkeit gewissen Einschränkungen.

So kann zum einen ein kognitiver Schematisierungsprozeß, wie er auf S.64 beschrieben wurde, zu einem eindimensionalen bipolaren Schema führen, zum anderen ist die Unabhängigkeit beider Dimensionen möglicherweise stichprobenspezifisch und damit lediglich ein Charakteristikum der jeweiligen Population.[3] Das Auffinden zweier unabhängiger Faktoren durch die Faktorenanalyse ist nämlich wesentlich auf "erhebliche numerische Unterschiede der Schwierigkeitsindizes zwischen Strenge- und Unterstützungs-Items, ja geradezu zwei verschiedene Schwierigkeits-Clusters für Strenge- und Unterstützungs-Items ($P_{Strenge} = 45$, $P_{Unterstützung} = 75$)"[4] zurückzuführen.
Die Voraussetzung normalverteilter Daten für eine Faktorenanalyse ist hier also nicht erfüllt.
Würde sich - beispielsweise bei der Befragung von Schülern über den Erziehungsstil ihres Lehrers - eine Annäherung der Schwierigkeitsgrade von Strenge- und Unterstützungs-Items ergeben, so könnte möglicherweise eine gemeinsame bipolare Dimension Strenge versus Unterstützung entstehen.

---

1) Stapf, K.H. et al., a.a.O., S.44

2) Herrmann, Theo et al., a.a.O., S.121

3) So ergaben sich beispielsweise bei Heinrich, der aus dem gleichen Itempool eine Skala für Mädchen entwickelte, Korrelationen bis zu -.43.
Heinrich, Hans Ch.: Skalen zur Erfassung elterlicher Bekräftigung bei Mädchen, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Band 21, 1974, S.238

4) Stapf, K.H. et al., a.a.O., S.87

1.4.2.2 Forschungsergebnisse der Strenge- und Unterstützungsskalen

Es sollen nur diejenigen Befunde dargestellt werden, die in einem möglichen Zusammenhang mit der Fragestellung der Untersuchung stehen.

Verbotsorientierte sind durch ihre Vermeidungshaltung ängstlich[1], sie haben insbesondere höhere Schulangst-Werte und eine höhere Tendenz zur Anstrengungsvermeidung[2] als schwach Verbotsorientierte. Sie sind maximenkonform[3], wenig tolerant[4] und zeigen wegen ihrer Passivität eine große Selbstbild-Normbild-Diskrepanz.[5] Ihre Unselbständigkeit zeigt sich in hoher Lehrerdependenz[6], und sie haben insgesamt einen niedrigen sozioökonomischen Status.[7]

Gebotsorientierte sind wegen ihrer aktiven Aufsuche sozialer Situationen beliebt bei Peers.[8] Ihre Schulangst und Anstrengungsvermeidung ist aufgrund ihrer Fertigkeiten gering[9] und trägt überdies zu geringen Selbstkonzeptdiskrepanzen bei (Selbstbild-Normbild, Wunschbild-Normbild, Selbstbild-Wunschbild).[10] Sie haben einen höheren sozialen Status[11] als schwach Gebotsorientierte.

---

1) Stapf, K.H., et al., a.a.O., S.118

2) Borchert, Johann: Empirische Untersuchungen über Beziehungen zwischen Erziehungsverhalten von Lehrern und Müttern und seiner Rezeption durch die betroffenen Schüler, Dortmund 1974, S-101

3) Stapf, K.H. et al., a.a.O., S.127

4) ebenda, S.121

5) Herrmann, Theo, et al., a.a.O., S.126

6) Sturzebächer, Klaus.: Lehrer-Dependenz in Konfliktsituationen des Schulalltags, Marburg 1973, S.148

7) Heinrich, Hans, a.a.O., S.244

8) Herrmann, Theo et al., a.a.O., S.127

9) Borchert, a.a.O., S.101

10) Stapf, K.H., a.a.O., S.147

11) Heinrich, Hans, a.a.O., S.244

1.4.2.3 Kritik des Erziehungsstilmodells

Die Vorteile des Erziehungsstilmodells von Herrmann et al. wurden bereits erwähnt. Es beinhaltet jedoch auch verschiedene Mängel, die bei der Anwendung dieses Forschungsinstrumentes berücksichtigt werden müssen.

Die folgende kritische Darstellung bezieht sich auf drei Aspekte:
1) Zunächst wird untersucht, in welcher Bedeutung die Autoren des Marburger Konzepts die Begriffe "positive" und "negative Bekräftigung" verwenden.
2) Anschließend werden Überlegungen zum Strenge-Konzept - insbesondere zur Auswirkung von Strafe - angestellt.
3) Zum Schluß werden Möglichkeiten und Grenzen des Bekräftigungskonzeptes, das auf der klassischen Lerntheorie beruht, aufgezeigt.

Zu 1: Der Bekräftigungsbegriff wird in der Lerntheorie und in der Verhaltenstherapie nicht immer eindeutig verwendet, wie die folgenden Definitionen zeigen: "Als Verfahren ist die Bekräftigung ein Ereignis, das bewirkt, daß jenes Verhalten, das mit ihm räumlich und zeitlich in enger Beziehung steht, in Zukunft eine höhere Auftretenswahrscheinlichkeit aufweisen wird."[1] Mit dieser Definition wird prinzipiell auf eine Zunahme - also eine Bekräftigung - bestimmter Verhaltensweisen abgezielt, egal um welche Art von Bekräftigung es sich handelt. Während ein positiver Bekräftiger - wie z.B. Nahrung - eine Verhaltenstendenz direkt aufrechterhält, erhöht negative Bekräftigung "die Wahrscheinlichkeit einer Reaktion dadurch, daß sie in einer Situation nicht auftritt bzw. entfernt wird."[2]

---

1) Belles, R.C.: Bekräftigung, in: Arnold, Wilhelm; Eysenck, Hans-Jürgen; Meili, Richard (Hrsg.): Lexikon der Psychologie, Freiburg 1973, S.257

2) Heller, Kurt; Nickel, Horst: Psychologie in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1976, S.101

Dies kann beispielsweise bei einem schmerzhaften Reiz der Fall sein.
Während der Begriff der positiven Bekräftigung praktisch ein Synonym für Belohnung ist, darf - wenn man dieser Definition folgt - negative Bekräftigung nicht mit Strafe gleichgesetzt werden:
"Negative Bekräftigung sollte von Bestrafung sorgfältig unterschieden werden. Das geschieht aber oft nicht. Im Gegensatz zur negativen Bekräftigung stellt die Bestrafung eine Kontingenz zwischen einem aversiven Reiz und einer Reaktion her. Die Auftretenswahrscheinlichkeit dieser Reaktion nimmt daraufhin ab. (Bei der negativen Bekräftigung ist die Kontingenz zwischen dem Ausbleiben der aversiven Stimulierung und dem Verhalten wichtig.)."[1] Dennoch bezeichnen die beiden Begriffe nicht etwas grundsätzlich Verschiedenes: Unter gewissen Bedingungen und abhängig davon, wie sie definiert wird, kann Strafe negativ verstärkend wirken. Jedoch tritt dies nur auf, wenn sie zurückgezogen und nicht, wenn sie erteilt wird."[2]

Aus Stapf et al's Ausführung (vgl.S.68: "Negative Bekräftigung führt zur Verminderung der Auftretenswahrscheinlichkeit des bestraften Verhaltens und zur Meidung der Bestrafungsquelle") wird ersichtlich, daß die Autoren nicht der oben dargestellten Definition folgen, sondern negative Bekräftigung und Strafe als synonyme Begriffe verwenden. Dies geht auch aus den Folgen der elterlichen Strenge hervor: Es werden keine Verhaltensalternativen bekräftigt, sondern der Verhaltensstil des Erzogenen ist abwartend und passiv (vgl.S.68). Eine solche Darstellung legt den Schwerpunkt auf die Kontingenz zwischen dem aversiven Reiz und einer Reaktion, wie es bei Strafe der Fall ist. Somit bezeichnen Stapf et al. den aversiven Reiz

1) Belles, R.C., a.a.O.

2) Blackham, Garth J.; Silbermann, Adolph: Grundlagen und Methoden der Verhaltensmodifikation bei Kindern, Weinheim 1975, S.33

selbst als negative Bekräftigung, während die eingangs aufgeführten Autoren den ganzen Vorgang - insbesondere das Ausbleiben des aversiven Reizes - unter dem Begriff "negative Bekräftigung" verstanden wissen wollen. Dieser zweite und wichtigere Teil des Vorganges, nämlich die Kontingenz zwischen dem Ausbleiben der aversiven Stimulierung und dem Verhalten, ist in der Argumentation der Autoren des Marburger Konzepts nicht enthalten. Strenge ist damit zwar Strafe, jedoch keinesfalls Bekräftigung, da keine Verhaltensalternative bekräftigt wird, sondern nur die Vermeidung bestimmter Verhaltensweisen erfolgt. Strenge als Erziehungsstil auf das Bekräftigungslernen zurückzuführen, ist damit mißverständlich. Vielmehr sind die Folgen dieser Erziehung, da kein Verhalten bekräftigt wird, ein Vermeidungslernen.
Da die Begriffe positive und negative Bekräftigung in unterschiedlicher Bedeutung verwendet wurden, sollen die beiden Komponenten des Erziehungsstilmodells hier im folgen Text mit "Strafe" bzw. "Belohnung" bezeichnet werden, um Mißverständnissen begrifflicher Art vorzubeugen. Dabei ist "Belohnung" mit "positiver Bekräftigung" synonym, während "Strafe" nur bedingt eine "negative Bekräftigung" darstellt.

Zu 2: Daß sich auch eine Strafe nicht durchgängig in der von Stapf et al. beschriebenen Form - d.h. Hemmung der primären Aktivität, Vermeidungshaltung, Konformität - auswirkt, zeigen jedoch mehrere Untersuchungen. Das Strenge-Konzept der elterlichen Bekräftigung steht nämlich in zweierlei Hinsicht im Gegensatz zu diesen Ergebnissen:

a) Die Folgen von Strafe sind nicht so eindeutig vorhersehbar, wie es bei der Belohnung der Fall ist.
b) Strafe allein kann ein Verhalten nicht aus dem Repertoire des Erzogenen löschen, sie ist im Gegenteil sogar einer Schwächung dieses Verhaltens im Wege.

Zu a: Untersuchungen von Thorndike ergaben, daß sich Belohnung und Bestrafung weder in gleicher Weise noch in entgegengesetzter Richtung auswirken. So kann Strafe eine Reiz-Reaktions-Verbindung keineswegs in dem gleichen Ausmaß schwächen, in dem Belohnung diese Verbindung zu stärken vermag.[1] Stephens - ein Schüler von Thorndike - fand in seinen Untersuchungen weitere Belege dafür, daß Strafe und Belohnung keine symmetrische Wirkung zueinander haben.[2] Er erklärte diese Uneinheitlichkeit mit einem logischen Unterschied zwischen Strafe (hier die Information "falsch") und Belohnung (hier die Information "richtig"): Die intelligente Reaktion auf "richtig" ist eine Wiederholung des Getanen. Da die Aufgabe klar ist, kann die Verbindung sofort eingeprägt werden. Die intelligente Reaktion auf "falsch" besteht dann darin, irgendetwas anderes zu tun, jedoch ist das, was getan werden soll, weniger klar. Vielmehr ist man nach mehreren unerwünschten Reaktionen auf Vermutungen angewiesen, worin die erwünschte Reaktion denn überhaupt bestehen soll.
Die Folgen dieser Bestrafung können deshalb sehr verschieden sein: Sie können sowohl zur passiven Vermeidung der Situation als auch zu den unterschiedlichsten aktiven Versuchen, erwünschte Reaktionen zu zeigen, führen.

Überlegungen Lewins[3] zeigen weiter, daß die gewünschten Wirkungen der Strafe nur in gefängnisartigen Situationen erreicht werden: Wenn eine Person sich im Zwiespalt zwischen der Tendenz zur Vermeidung einer unangenehmen Aufgabe und der Androhung einer Strafe befindet, wo wird sie zunächst dazu neigen, "aus dem Felde zu gehen", also

1) Hilgard, Ernest, R.; Bower, Gordon, H.: Theorien des Lernens, Band 1, Stuttgart 1971, S.42
2) ebenda, S.49
3) ebenda, S.314 f.

sich sowohl der Aufgabe als auch der Strafe zu entziehen, sofern sie nicht durch starke Barrieren daran gehindert wird. Sowohl in der Familienerziehung als auch im Bereich der Schule stehen zahlreiche Barrieren zur Verfügung, die sowohl räumlicher Art (etwa: "Du darfst das Zimmer erst verlassen, wenn...") als auch emotional sein können. So stellt etwa auch eine enge Mutter-Kind-Beziehung eine Barriere dar, wenn die Mutter die Vermeidung einer unangenehmen Aufgabe mit Liebesentzug zu bestrafen droht.
Solange die Barrieren das "Feld" hinreichend eingrenzen, können mit Strafe die beabsichtigten - und durch das Marburger Strenge-Konzept beschriebenen - Wirkungen erreicht werden. Es können aber immer wieder neue Möglichkeiten des "aus dem Felde gehens" entdeckt werden, etwa indem man Lücken zwischen den Barrieren findet (Beispiel: Da ihm die Türe verschlossen wurde, verläßt ein Kind das Zimmer durchs Fenster) oder die Barriere nicht als solche ansieht (Beispiel: Ein sehr selbständiges Kind fühlt sich nicht mehr so eng an die Mutter gebunden, daß es Liebesentzug als Strafe empfindet).

Es gibt viele Beispiele dafür, daß Kinder ihren ganzen Ideenreichtum darauf verwenden, bei solchen und ähnlichen Konflikten "aus dem Felde zu gehen".
Die Folgen der Strafe sind in diesen Fällen nicht Passivität, sondern aktives Aufsuchen von Lösungen, keine Hemmung, Verhaltensalternativen auszuformen, sondern die Fähigkeit, besonders viele in der Situation enthaltene Verhaltensalternativen entdecken zu können.
Sowohl die Untersuchungsergebnisse von Thorndike und Stephen als auch die Überlegungen Lewins zeigen, daß die Folgen von Strafe unterschiedlicher Art sein können. Während Belohnung (Unterstützung) sich fast durchweg in der durch das Marburger Konzept dargestellten Weise auswirkt, wird mit Bestrafung (Strenge)

zwar in einigen Fällen, jedoch nicht regelmäßig und nicht zwangsläufig der durch das Strenge-Konzept beschriebene Effekt erreicht.

zu b: Mit seinen Untersuchungen zur Auswirkung von Lohn und Strafe fand Thorndike, "daß eine belohnte Verbindung immer beträchtlich verstärkt wird, daß dagegen bei Bestrafung nur eine geringe oder überhaupt keine Schwächung eintritt".[1]
Auch Estes kam zu dem Ergebnis, daß "zwar die Gesamtzahl der bis zur Extinktion abgegebenen Reaktionen durch Bestrafung etwas vermindert werden kann, daß jedoch die Zeit bis zur vollständigen Extinktion der Reaktion unbeeinflußt bleibt. Er gelangt so zu dem etwas allgemeiner formulierten Schluß, daß allein durch Bestrafung eine Reaktion nicht aus dem Repertoire eines Organismus getilgt werden kann."[2] So fand er bei Extinktionsversuchen, daß bei einer in der ersten von drei Extinktionsperioden bestraften Gruppe (Bestrafung durch elektrische Schläge beim Drücken eines Hebels) im Gegensatz zu einer nicht bestraften Gruppe sich die Zahl der Reaktionen zwar zunächst reduzierte. Später war jedoch ein kompensatorischer Anstieg der Reaktionshäufigkeit zu verzeichnen, so daß am Ende die Gesamtzahl der Reaktionen bei der bestraften und der nicht bestraften Gruppe gleich war. Estes gelangt zu der Vermutung - die auch durch weitere Experimente bestätigt wird -, daß Bestrafung eher auf die Reizsituation als auf die spezifische Reaktion bezogen ist.[3]
Strafe führt also zumindest in den von den Experimenten erfaßten Situationen nicht zu der beabsichtigten und im Marburger Konzept erwähnten "Verminderung der Auftretenswahrscheinlichkeit des bestraften Verhaltens" (vgl.S.68), sondern sie ist im Gegenteil einer Schwächung sogar häufig im Wege.

---

1) Thorndike, E.L.; Reward and punishment in animal learning, in: Comp.Psychol. Monogr.8, Nr.39, 1932, zit.aus: Hilgard, Ernest R.; Bower, Gordon, H., a.a.O., S.42

2) ebenda, S.160

3) ebenda, S.161

Zu 3: Durch die Theorie, ein so komplexes Geschehen wie die Erziehung sei durch das Bekräftigungslernen erklärbar, werden Einschränkungen vorgenommen, die sehr weitreichende Folgen haben. Bandura macht auf die Gefahren deutlich aufmerksam:

"Die Vorstellung, das Verhalten werde von seinen Konsequenzen reguliert, wird häufig dahingehend mißverstanden, daß die Handlungen von den Einflüssen der Situation restlos bestimmt würden. Theorien, die menschliches Verhalten als das ausschließliche Ergebnis äußerer Belohnungen und Bestrafungen darstellen, bieten ein verstümmeltes Bild des Menschen. Denn er besitzt die Fähigkeit, aus eigener Kraft zu reagieren, und ist durchaus in der Lage, sein Fühlen, Denken und Handeln in gewissem Umfange selbst zu kontrollieren. Verhalten wird also durch die Wechselbeziehung selbst geschaffener und äußerer Einflußquellen reguliert."[1]

Ebenso ist für den Erziehungsstil anzunehmen, daß er nicht als einseitiger Prozeß stattfindet, sondern daß er in mehrfacher Hinsicht wechselseitig dargestellt werden muß: Zum einen können die Schüler den Erziehungsstil des Lehrers durch ihr eigenes Verhalten beeinflussen, zum anderen sind sie durch ihre Selbststeuerungsfähigkeiten dazu in der Lage, selbst zu entscheiden, ob sie ihr Verhalten nach einer Bekräftigung ändern oder nicht.

Das Marburger Konzept stellt insofern einen der klassischen Lerntheorie zuzuordnenden Ansatz dar, als es "die Umweltkontrolle in allen Einzelheiten analysiert, während die persönliche Kontrolle weitgehend unberücksichtigt bleibt. Um nur ein Beispiel zu nennen, es gibt zahllose Untersuchungen zu der Frage, wie das Verhalten unter verschiedenen Bekräftigungsplänen variiert. Man sucht jedoch vergebens nach Studien, die sich mit der Frage beschäftigen, wie Menschen es durch individuelles oder kollektives Handeln erreichen, die Bekräftigungspläne nach ihren Vorstellungen auszuhandeln."[2]

---

1) Bandura, Albert: Sozial-kognitive Lerntheorie, a.a.O., S.132

2) ebenda, S.202

Die Deutung des Erziehungsprozesses durch das Marburger Konzept ist ähnlich einseitig, da auch hier gefragt wird, wie das Verhalten unter verschiedenen Bekräftigungsplänen variiert. Dies hat nicht nur weitreichende Folgen für die Forschung, sondern auch für das Bild vom Menschen und seinen Möglichkeiten: "Das Menschenbild, das in die Verhaltenstechnologien eingeht, ist deshalb mehr als nur ein philosophisches Problem. Es entscheidet mit darüber, welche Möglichkeiten des Menschen gefördert werden und welche unterentwickelt bleiben."[1]

Die kritischen Bemerkungen zum Zweikomponenten-Konzept zeigen insgesamt, daß möglicherweise "Unterstützung", keineswegs jedoch "Strenge" als Erziehungsstil durch einfache Reiz-Reaktionsfolgen hinreichend beschrieben werden kann. Die Ursachen sind zum Teil definitorischer Art, zum Teil sind sie aber auch in dem Umstand zu finden, daß mit den Begriffen "Strafe" oder "Strenge" eine Vielzahl von unterschiedlichen Situationen zusammengefaßt wird, auf die entsprechend unterschiedlich reagiert werden kann.
Trotz der erwähnten Abweichungen konnte auch das Strenge-Konzept empirisch gut abgesichert werden. Deshalb ist zu vermuten, daß sich viele verschiedene Strafsituationen bei vielen Kindern tatsächlich in der durch das Strenge-Konzept beschriebenen Weise auswirken, während die in lerntheoretischen Experimenten untersuchten Strafsituationen möglicherweise nur für einen begrenzten Bereich Gültigkeit haben und nicht verallgemeinernd auf alle Arten von Bestrafung angewendet werden können.

Wohl wegen der beschriebenen Mängel ist das Untersuchungsinstrument auch nicht für individualdiagnostische Zwecke vorgesehen. Herrmann et al. sehen die Folgen von Strenge und Unterstützung nämlich nicht als konsequente Reiz-Reaktionsfolge, die in jeder Situation auftritt, sondern als eher globale Zusammenhänge: "Die beiden Merkmale

---

1) Bandura, Albert, Verhaltenstheorie... 1976, a.a.O., S.215

Verbotsorientiertheit und Gebotsorientiertheit sind, wie Dispositionsmerkmale überhaupt, über Verhaltensklassen und nicht über Situations-(Reiz)-Klassen oder über S-R-Verknüpfungen bestimmt .... Es geht deshalb beim Marburger Konzept auch nicht etwa darum, ob in einer und derselben Situation die 'Unterlassung des Verbotenen' 'direkt das Tun des Gebotenen' zur Folge hat, wenngleich auch dies nicht zwingend wäre, eben weil Erzogene auch deontisch indifferentes Handeln manifestieren können."[1] "Strenge und Unterstützung wirken deshalb nach unserer Meinung eher global auf die Kinder (trait level)."[2]
Mit einer solchen Argumentation entfernt sich das Marburger Konzept von der anfänglich so streng gehandhabten Lerntheorie. Nur so ist die eher phänomenologische Beschreibung des "Bravheits"- und "Cleverness-Syndroms" zu verstehen, denn "solche Ableitungen (sind) im strengen Sinn ... nirgendwo zu finden."[3] Vielmehr verbirgt sich hinter dieser Darstellung eine eigenschaftszentrierte Persönlichkeitstheorie. "Man tut nur so, als ob tatsächlich Verstärkerbedingungen untersucht würden, verwendet den Verstärkerbegriff aber nur als Analogon und nicht in der zuerst eingeführten Bedeutung."[4] Damit erweist sich das Modell letztlich doch nur als typologisches Konzept (vgl.Kap.1.4.1.2, S. 65), dessen Nachteile (Ungenauigkeit und Wertung) bereits geschildert wurden.

Ebenso wie die lerntheoretische Grundlage läßt sich auch die anfangs postulierte Unabhängigkeit von Strenge und Unterstützung nicht durchgängig aufrechterhalten. So scheinen die Dimensionen nicht nur wegen

---

1) Herrmann, Theo; Stapf, Kurt H.: Zum Marburger Zweikomponenten-Konzept des elterlichen Erziehungsstils: Anmerkungen zur Kritik von Lukesch, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1977, Bd.9, H.3, S.201
2) Stapf et al., a.a.O., S.56
3) Lukesch, Helmut: Das Marburger Zweikomponenten-Konzept des elterlichen Erziehungsstils: Vier kritische Anmerkungen, in: Zeitschr.f.Entwicklungspsychologie u.Pädagogische Psychologie, 1977, Bd.9, H.3, S.193
4) ebenda

der auf unterschiedliche Wahrnehmung zurückzuführenden "impliziten Persönlichkeitstheorie" (vgl.Kap.1.4.1.1, S.64) zu einer bipolaren Dimension zusammenzuschmelzen. Es zeigt sich auch von der Theorie her, daß sich Strenge und Unterstützung nicht immer unabhängig auf die Normenorientierung von Kindern auswirkt. Sie sind also keineswegs immer "unabhängig wie Form und Farbe eines physikalischen Gegenstandes".[1]

So halten Herrmann und Stapf in bestimmten Fällen auch eine Linearkombination von Strenge und Unterstützung (Erziehungsintensität - etwa wenn die Auswirkungen eines Erziehungsstils, der gleichzeitig ge- und verbotsorientiert ist, mit denen eines Erziehungsstiles der freien Bestimmung, der durch selten auftretende Ge- und Verbote gekennzeichnet ist, verglichen werden.) oder eine Moderatoreigenschaft von Unterstützung auf Strenge (und umgekehrt) für möglich:

"Ob entweder Strenge oder Unterstützung oder beide kombiniert die Ausprägung spezifischer Erzogenenmerkmale beeinflussen, ob Interaktionseffekte vorliegen und dgl., ist dem Marburger Konzept gemäß jeweils im Einzelfall theoretisch zu begründen und empirisch zu rechtfertigen."[2]

Die folgende Darstellung zeigt drei mögliche Kombinationen von Strenge und Unterstützung:

siehe Abb.2, S.81 d.Arb.

Insgesamt zeigen die hier dargestellten kritischen Bemerkungen, daß es sich beim Erziehungsstil offensichtlich um ein sehr komplexes Geschehen handelt, das durch so hohe Abstraktionen wie Strenge und Unterstützung nur zu einem Teil erklärt werden kann. Das Marburger Konzept wird der Realität nur gerecht, wenn es von seiner anfänglichen Klarheit und Einfachheit abweicht und für jede Erziehungssituation eine besondere Variation des Modells erstellt wird.

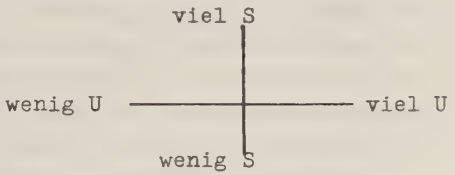
---

1) Lukesch, Helmut, a.a.O., S.196

2) Herrmann, Theo; Stapf, Kurt H., a.a.O., S.202

Abb.2: Mögliche Beziehungen zwischen den Dimensionen "Strenge" und "Unterstützung" des Marburger Konzepts

Unabhängigkeit von Strenge u.Unterstützung (z.B.Postulat des Marburger Konzepts):



Linearkombination von Strenge u.Unterstützung (z.B. "Erziehungsintensität" siehe oben)

Bipolare Dimension Strenge-Unterstützung (z.B. "implizite Führungstheorie", siehe S.64,69)

Es erweist sich durch die Formulierung eines a priori-Modells und durch den dimensionalen Ansatz als den typologischen Konzepten überlegen, ohne sich jedoch durchgängig von den Fehlern dieser Konzepte freimachen zu können.

Obwohl das Marburger Konzept den Erziehungsprozeß nur einseitig deutet, indem es das Verhalten der Erzogenen als Ergebnis äußerer Belohnungen und Bestrafungen darstellt, darf es nicht als vollstandige und hinreichende Erklärung mißverstanden werden. Auch wenn in der Untersuchung über den Klassensprecher bei der Formulierung der Hypothesen und bei der Interpretation der Ergebnisse das Verhalten der Schüler auf die Auswirkungen des Erziehungsstils zurückgeführt wird, muß die Tatsache, daß damit nur eine Seite eines an sich zweiseitigen Prozesses dargestellt wird, Beachtung finden. Das 6.Kapitel geht mit der Diskussion der pädagogischen Konsequenzen auf diesen Umstand weiter ein.

2. Problemdarstellung

Das Kapitel "Problemdarstellung" führt über eine Situationsbeschreibung (Kap.2.1) des Klassensprechers, die seine Stellung als Hauptschüler sowie als SMV-Mitglied erläutert und seine möglichen Funktionen darstellt, zunächst zu einem Fragenkatalog (Kap.2.2.1), der zur Untersuchung der Gesamtheit von Klassensprechern an der Hauptschule erstellt wird. Abschließend wird der mögliche Einfluß des Erziehungsstiles von Lehrern auf den Klassensprecher durch eine Liste von Hypothesen (Kap.2.2.2) aufgezeigt.

2.1 Die Situation des Klassensprechers

Dieses Kapitel kommt der auf S.50 gestellten Forderung nach einer Beschreibung der speziellen Situation des Klassensprechers an der Hauptschule nach, soweit dies nicht schon in den Kapiteln 1.1 und 1.2.2.3 geschehen ist. Es schildert die Situation des Klassensprechers zunächst in seiner Eigenschaft als Hauptschüler unter entwicklungspsychologischem und schichtenspezifischem Aspekt. Da eine wesentliche Funktion die Zugehörigkeit des Klassensprechers zur Schülermitverwaltung ist, wird anschließend die Entwicklung dieser Institution an der Hauptschule dargestellt. Abschließend werden sowohl die bereits praktizierten als auch alle denkbaren Aufgaben von Klassensprechern zusammengefaßt und vier hypothetischen Kategorien zugeordnet.

Die Untersuchung beschränkt sich aus folgenden Gründen auf Klassen und Klassensprecher in der Hauptschule: Im Vorwort (S.1) wurde bereits erläutert, daß die Frage, ob und wie Emanzipation gelehrt und gelernt werden kann - insbesondere, um die Benachteiligung unterprivilegierter Kinder aufzuheben -, ein Kernproblem dieser Untersuchung ist. Da - wie in Kap.2.1.2.2 noch ausgeführt wird - die Hauptschule in diesem Sinne

tatsächlich eine Schule der Benachteiligten ist, sollten Versuche, soziale Chancengleichheit zu verwirklichen, zunächst an diesem Schultyp ansetzen, so daß eine empirisch abgesicherte Kenntnis der Situation an der Hauptschule vorrangig erscheint. Untersuchungen über Klassensprecher an Realschulen und Gymnasien könnten darüber hinaus sehr aufschlußreich sein und einen Vergleich zwischen den drei Schultypen ermöglichen.

2.1.1 Die besondere Situation des Hauptschülers

2.1.1.1 Der Hauptschüler - entwicklungspsychologisch betrachtet

Entwicklungspsychologisch gesehen lassen sich bei Hauptschülern zwei Altersstufen, nämlich das Schulkind- und das Jugendalter, unterscheiden.

Schulkinder, vor allem vom 10.Lebensjahr an, sind "oft außerordentlich scharfe und nüchterne Beobachter".[1] Sie erwerben damit eine realitätsbezogene Grundeinstellung, die sie in die Lage versetzt, "auch... erwachsenen Bezugspersonen sachlicher und zugleich kritischer"[2] gegenüberzustehen. Das moralische Urteil des Schulkindes befindet sich im Stadium der autonomen Moral, d.h. es strebt eine moralische Handlung um ihrer selbst willen an. Statt die Auffassungen von "gut" und "böse" der erwachsenen Bezugsperson zu übernehmen, kann das Schulkind unabhängig von der Autorität des Erwachsenen ein moralisches Urteil finden, es wird also autonom.[3] Es handelt sich dabei jedoch um eine sehr formale Gerechtigkeit, die auf der starren Anwendung einmal als richtig anerkannter Prinzipien beruht, da für die

---

1) Nickel, Horst: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Band II, Stuttgart 1975, S.88

2) ebenda, S.126

3) ebenda, S.135

psychische Situation des anderen noch kein Verständnis bzw. Einfühlungsvermögen vorhanden ist. Der Erwerb der autonomen Moral und der realitätsbezogenen Grundeinstellung setzt zwei Prozesse in Gang: Zum einen ist eine Abnahme der elterlichen Autorität bei der Lösung moralischer Konfliktsituationen festzustellen[1], zum anderen wird zunehmend die Gruppe der Gleichaltrigen bedeutungsvoll für den weiteren Sozialisationsprozeß, an dem vorher hauptsächlich die Eltern und teilweise auch Lehrer beteiligt waren.[2]

Die Entwicklung des Schülers im Jugendalter ist gekennzeichnet durch eine weitgehende Rollenunsicherheit und Statusungewißheit[3], da der Jugendliche in einer doppelten Bedeutung den Übergang vom Kind zum Erwachsenen erlebt. Er befindet sich nämlich zum einen in einem Stadium psychischer Belastung, die durch hormonelle Veränderungen beim Eintritt der Geschlechtsreife zustande kommt. Zum anderen zeigt sich eine affektive Labilisierung bzw. die Gefahr eines krisenhaften Entwicklungsverlaufes[4], weil durch die biologische Reifung der Kindheitsstatus verlassen wird, aber vorläufig kein vollwertiger Erwachsenenstatus erreicht werden kann. So treffen einerseits weiter Lehrer und Eltern täglich Entscheidungen für den Jugendlichen wie für ein Kind (beispielsweise über die Lehrmethode, über den Zeitpunkt des Zubettgehens oder die nächste Urlaubsreise), während so lebenswichtige Entscheidungen wie etwa die Berufswahl oder die weitere Schulbildung, die beim Hauptschüler bereits mit 14-15 Jahren, also kurz nach dem Pubertätsbeginn, getroffen werden müssen, ganz oder teilweise ihm selbst überlassen werden. Die Folgen der physischen Belastung und einer so wechselnden Über- und Unterforderung sind Unsicherheit[5], eine erhöhte Selbstmordquote[6] und sinkende Schulleistungen.[7]

1) Nickel, Horst, a.a.O., S.136
2) ebenda, S.126
3) ebenda, S.318
4) ebenda, S.323
5) ebenda, S.320
6) ebenda, S.323
7) ebenda, S.332

Der Jugendliche erlebt weiter eine emotionale Distanz zu seinen Bezugspersonen und sucht Konfliktbewältigung entweder durch Absondern und Zurückziehen in Tagträume[1] oder in der Geborgenheit der Gruppe der Gleichaltrigen, "oft verbunden mit einer weitreichenden Identifikation mit dieser Gruppe und ihren Idealvorstellungen"[2], die er in der Schulklasse, in formellen Jugendgruppen und jugendlichen Subkulturen findet. Eine weitere Folge der Rollenunsicherheit und Statusungewißheit beim Jugendlichen ist eine kritische Auseinandersetzung mit den bisherigen Wertvorstellungen. Er erlebt "weitaus stärker als das Schulkind Widersprüche zwischen verschiedenen Wertkonzepten"[3] und "das Nebeneinander ganz unterschiedlicher Moralbegriffe".[4]

Bei den aufgezählten Veränderungen im Jugendalter ist der Einfluß der Gruppe von Gleichaltrigen ein wichtiges Erklärungsmoment: "Den größten Einfluß üben die Gleichaltrigen im Jugendalter auf das Verhalten aus, aber auch im Kindesalter werden die Freunde imitiert, und sie sind neben der Familie der wichtigste Erziehungs- und Sozialisationsfaktor."[5]
Ein für die Untersuchung des Klassensprechers bedeutsamer Einfluß der Gleichaltrigengruppe stellt die Überbewertung sozialer Bezüge und die daraus resultierende geringe akademische Motivation dar.[6] Zu dieser antiakademischen Einstellung der Jugendlichen führt Naudascher zwei Erklärungsversuche an: Zum einen nehmen Schüler eine geringere Relevanz des Schulgeschehens für das spätere Leben wahr, und "je weniger man einen Sinn in dem zu lernenden Stoff sieht, um so mehr gilt die Norm, nur so viel zu leisten, daß es gerade noch reicht!"[7]

---

1) Nickel, Horst, a.a.O., S.353
2) ebenda, S.335
3) ebenda, S.430
4) ebenda, S.432
5) Naudascher, Brigitte: Die Gleichaltrigen als Erzie[illegible] Fakten - Theorien - Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung, Bad Heilbrunn 1977, S.99
6) ebenda, S.74
7) ebenda, S.76

Zum anderen führt auch die hohe Bewertung der Gruppenzugehörigkeit zu einer anti-akademischen Einstellung, da Gruppenzugehörigkeit und Einzelleistung, die ja allein in unserem Schulsystem bewertet wird, sich gegenseitig ausschließen. "Viele Schüler ziehen es daher vor, der Gruppe den Vorrang zu geben."[1]
Aus dieser Hinwendung zur Peer-Group ergeben sich andere Normen, die auch für den Klassensprecher von Bedeutung sein können. Geht man von der Vermutung aus, daß Klassensprecher aus der Gruppe von Schülern mit hohem Ansehen gewählt werden, so ergeben sich daraus bereits einige Hinweise: Schüler mit hohem Ansehen können, "sofern sie die nötigen Persönlichkeitseigenschaften haben, durchaus auch gute Leistungen aufweisen, Leistungen allein genügen aber nicht, um beliebt zu sein. Andererseits sind Jugendliche mit hohem Ansehen viel autonomer in ihren Entscheidungen."[2] Anstelle von Leistungen erweisen sich andere Eigenschaften als ausschlaggebend für Ansehen und Beliebtheit: "gutes Aussehen, das für Mädchen noch wichtiger war, Freundlichkeit, Liebenswürdigkeit, Begeisterungsfähigkeit, Ordentlichkeit, gute Laune und Sinn für Humor".[3]
Vermutlich sind solche Eigenschaften auch bei der Klassensprecherwahl von ausschlaggebender Bedeutung, so daß sie bei der Formulierung der Fragestellung zur Untersuchung von Klassensprechern berücksichtigt werden sollen.

Zusammenfassend ist der entwicklungspsychologische Stand des Hauptschülers folgendermaßen zu beschreiben: Soweit es das Entwicklungsniveau betrifft, bieten "die Klassen der Hauptschule demzufolge ein überaus buntes Bild".[4] Wenn man nämlich - gemessen nach physiologischen Gesichtspunkten - den Pubertätsbeginn bei

---

1) Naudascher, Brigitte, a.a.O., S.76

2) ebenda, S.75

3) ebenda, S.74

4) Engelmayer, Otto: Die Schülerpersönlichkeit des Hauptschülers, München 1970, S.14

Mädchen um 13,7 und bei Jungen um 14,1 Jahre ansetzt[1] und eine Streubreite von $\pm 1\frac{1}{2}$ bis 2 Jahren berücksichtigt[2], so befinden sich in den Klassen 6, 7 und 8 sowohl schulkindartige als auch pubertierende Schüler. Lediglich in den Klassen 5 und 9 befinden sich vorwiegend Schulkinder bzw. Jugendliche. Für Scheibe ergeben sich aus diesem Umstand weitreichende Folgerungen: "Entwicklungspsychologisch verdient die Phase der Pubertät eine besondere Beachtung, mit der sich ein ganz neues und verstärktes Selbständigkeitsstreben bemerkbar macht... Man wird auch erst von dieser Reifestunde an von Schülermitverantwortung im eigentlichen Sinne sprechen können, in der vor ihr liegenden Zeit höchstens von einer Vorbereitung dafür".[3]
Eine Erziehung zur Selbständigkeit in der Schülermitverantwortung könnte demnach erst im 9., frühestens jedoch im 7.Schuljahr beginnen. Einer solchen Theorie, die vom Einsetzen endogener Reifungsprozesse in der Pubertät ausgeht, stehen jedoch neuere entwicklungspsychologische Erkenntnisse entgegen. So sind "bis heute...keine höheren Verhaltensleistungen bekannt, für die ein Alter der optimalen Lernbereitschaft angegeben werden könnte".[4] Vielmehr ist "der jeweils erreichte Entwicklungsstand...stets entscheidend das Ergebnis von Lernprozessen. Diese bedürfen zwar einerseits bestimmter reifungsmäßiger Voraussetzungen..., doch führt andererseits erst die Auseinandersetzung mit geeigneten Umweltreizen und eine diesbezügliche Erfahrungsbildung zu entsprechenden Entwicklungsfortschritten".[5] Zudem sind Scheibes Schlußfolgerungen

---

1) Engelmayer, Otto, a.a.O., S.11

2) ebenda, S.14

3) Scheibe, Wolfgang, a.a.O., S.28

4) Aebli, H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt-und Erziehungsbedingungen, in: Roth,H.(Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S.189

5) Nickel, Horst: Zum Verhältnis von Entwicklungspsychologie und praktischer Pädagogik - Versuch einer Revision und Neuorientierung, in: Nickel, Horst u. Langhorst, Erich (Hrsg.): Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie, Stuttgart 1973, S.23

auch insofern einzugrenzen, als das erwähnte Selbständigkeitsstreben nicht erst im Jugendalter entsteht, sondern auch in früheren Entwicklungsphasen - also auch schon im Säuglings- und Kleinkindalter - zu beobachten ist. Es äußert sich im Unabhängigwerden in der Verfolgung selbstgesetzter Handlungsziele wie im Selbermachenwollen. Erziehung zur Selbständigkeit findet somit schon im 1.Lebensjahr statt: "Der Grad der Selbständigkeit betrifft den Spielraum, den die Eltern dem Kind zur eigenen Leistungsbewährung lassen."[1]

Selbständigkeit ist somit ein wichtiges Vorläufermotiv des Leistungsmotivs.[2] Es zeigt sich also, daß das von Scheibe erwähnte Selbständigkeitsstreben nicht mit der Pubertät beginnt, sondern im Jugendalter bestenfalls eine andere Ausprägung erfahren kann.
Demzufolge ist die Frage, wann eine Erziehung zur Selbständigkeit durch die Schülermitverantwortung ansetzen kann, entwicklungspsychologisch kaum zu beantworten. Fest steht lediglich, daß sie nicht erst mit dem Einsetzen der Pubertät beginnen darf, weil dann nicht auf diesbezüglichen Erfahrungen aufgebaut werden kann und überdies den Hauptschülern eine zu kurze Zeitspanne von einem Jahr oder höchstens drei Jahren bleibt, um sich überhaupt engagieren zu können.

Ob eine solche Erziehung schon zu Beginn der Hauptschulzeit - also im 5.Schuljahr - oder auch schon in der Grundschulzeit einsetzen soll, kann erst an Hand der Untersuchungsergebnisse entschieden werden.

---

1) Heckhausen, Heinz; Oswald, A.: Erziehungspraktiken der Mutter und Leistungsverhalten des normalen und gliedmaßengeschädigten Kindes, in:
Ewert, Otto M. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Band 1, Köln 1972, S.201

2) ebenda, S.163

2.1.1.2 Schichtzugehörigkeit und Milieubelastung des Hauptschülers

Der Anteil der Hauptschüler in der Sekundarstufe I liegt heute bereits unter 50 %[1], und er wird - infolge einer stärkeren Abschöpfung zugunsten der Realschulen und Gymnasien - vermutlich weiter sinken.[2] Schichtenspezifisch betrachtet nimmt die Hauptschule neben der Realschule und dem Gymnasium den niedrigsten Rang ein: Während das Gymnasium eine Schule der Oberschicht (27,1 %) und der oberen Mittelschicht (42,2 %) darstellt, ist die Realschule eine Schule der oberen (20 %) und unteren Mittelschicht (60 %) sowie der Unterschicht (21 %). Die Hauptschule stellt dagegen als Schule der unteren Mittelschicht (46,4 %) und der Unterschicht (43,9 %) eine Bildungsstätte der Kinder von gelernten Facharbeitern, Handwerkern, Kleinbauern und des Kleingewerbes dar.[3]

Aus diesem Grund spielt auch die Tatsache eine bedeutende Rolle, daß Schulleistung und Schulbegabung positiv mit der sozialen Herkunft variieren und schichtspezifisch verteilt sind, wobei der Leistungsbruch zwischen unterer und oberer Mittelschicht verläuft.[4] Das bedeutet, daß Hauptschüler auch wegen ihrer sozialen Herkunft vorwiegend unterdurchschnittliche Schulleistung und -begabung zeigen, wobei die stärkste

---

1) In Nordrhein-Westfalen liegt der Anteil der Hauptschüler nach einer Mitteilung des Statistischen Landesamtes vom 1.Oktober 1978 bei 43,2 Prozent. Rheinische Post, 25.1.1979: Begehrtes Gymnasium; Zahl der Hauptschüler sinkt weiter, Spalte "Wissenschaft und Bildung"

2) Engelmayer, Otto, a.a.O., S.9.
Daß dieser Trend weiter anhält, zeigt auch die Mitteilung des Statistischen Landesamtes in Nordrhein-Westfalen vom 1.Okt.1978: Der Anteil der Hauptschüler im Sekundarbereich I ging im Vergleich zum Vorjahr um 1,6 Prozentpunkte zurück.
Rheinische Post, a.a.O.

3) Engelmayer, Otto, a.a.O., S.26 ff.

4) ebenda, S.30

Diskrepanz im Bereich der Sprachbeherrschung und des Denkens auftritt. Die "konkrete Unmittelbarkeit der Dingbezüge seiner Begriffe ..., die geringere strukturelle Differenzierung des syntaktischen Gepräges"[1] engen die analytisch-reflektorischen Erkenntnisse ein, und damit fehlt den Hauptschülern "weitgehend die für eine wirksame Interessenvertretung notwendige Fähigkeit zur Artikulation, was sich vor allem bei Konferenzen angesichts der Übermacht von Erwachsenen nachteilig auswirkt".[2]

Über diese soziale Benachteiligung hinaus steht der Hauptschüler - verglichen mit Gymnasiasten - auch durch seine Familie unter einer erheblichen Belastung:

Tab. 1: Durch die Familiensituation ausgelöste Belastung von Hauptschülern und Gymnasiasten[3]

Belastungsmerkmale	Prozentbeträge der belasteten Familien	
	Hauptschule	Gymnasium
Gestörte Familie	28	18
Struktur der Familie	41	30
Berufliche Arbeitsverhältnisse	51	10
Wirtschaftslage		
a) Einkommen	5	0
b) Wohnung	10	6
Erziehung	40	24
Pflegestand	6	1

Zwar handelt es sich bei den genannten Merkmalen nur um potentielle Belastungen, d.h. sie müssen sich im einzelnen nicht notwendig nachteilig für den betroffenen Schüler auswirken, jedoch kann an ihrer gruppenstatistischen Wirksamkeit kein Zweifel gelassen werden,

1) Engelmayer, Otto, a.a.O. S.32

2) Herrmann, Eckhard: Die Situation der SMV an Haupt- und Realschule, in: SV-Zeitschrift H.3/4, 1973, S.10

3) nach Engelmayer, Otto, a.a.O., S.36

besonders wenn - wie es hier der Fall ist - eine so starke Häufung an Belastungsmerkmalen auftritt.

Ein auffälliges Merkmal stellen die beruflichen Arbeitsverhältnisse dar, wobei die Berufstätigkeit der Mutter im Vordergrund steht. Dabei schwanken die Angaben zwischen 54 %[1] und 67 %.[2] Ob die Berufstätigkeit der Mutter zwangsläufig eine Belastung für die Schüler darstellt, kann aufgrund solcher Angaben jedoch noch nicht entschieden werden, wie Untersuchungen von Thalmann und von Rosenmayr zeigen. Rosenmayr führt die Erziehung von Kindern berufstätiger Mütter auf das Motiv zurück, "weil mit der Zufriedenheit mit der Berufstätigkeit auch die Hinwendung zu ihren Kindern zu erklären"[3] ist.
In Thalmanns Studie unterschieden sich Kinder von Nur-Hausfrauen nicht von Kindern vollberufstätiger Mütter.[4] Erheblich stärker verhaltensgestört waren nur Kinder von Müttern, die - meist aus finanzieller Notwendigkeit - einer Freizeitbeschäftigung nachgingen und an dieser häufig anspruchslosen Hilfsarbeit keine Freude hatten. Das Untersuchungsmaterial von Engelmayer gibt keine Auskunft darüber, aus welchen Motiven die Mütter von Hauptschülern so oft berufstätig sind. Wirtschaftliche Notwendigkeit kann aufgrund ihrer Schichtzugehörigkeit gelegentlich ein Grund für diese Mütter sein, einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen. Dies kann jedoch bestenfalls dann als mögliches Belastungsmerkmal für den Hauptschüler bewertet werden, wenn die Berufstätigkeit gleichzeitig gekoppelt mit einer wirtschaftlichen Notlage und in Form von

---

1) Engelmayer, Otto, a.a.O., S.40

2) Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit: Die Lebenswelt von Hauptschülern, München 1975, S.46

3) Rosenmayr, Leopold: Familienbeziehungen und Freizeitgewohnheiten jugendlicher Arbeiter - eine Untersuchung von 800 Lehrlingen in Wien und Niederösterreich, Wien 1963, S.155 f.

4) Thalmann, H.Ch.: Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter, Stuttgart 1974, S.145 ff., S.157 ff. S.198 ff.

anspruchsloser Hilfsarbeit auftritt. Solche Angaben sind den aufgeführten Untersuchungen jedoch nicht zu entnehmen, so daß die Frage, in welchem Ausmaß sich berufliche Arbeitsverhältnisse belastend auf die Hauptschüler auswirken, nicht befriedigend beantwortet werden kann.

Eine weitere Belastung ergibt sich durch die Erziehung, die sich besonders durch Uninteressiertheit, Gleichgültigkeit, Unfähigkeit und Feindseligkeit der Eltern nachteilig auf die Hauptschüler auswirkt. Damit läßt sich insgesamt sagen, daß der Hauptschüler "in einer familialen Lebenswelt aufwächst, die unter größeren Schwierigkeiten, vermehrten Behinderungen und erhöhten Streßwirkungen steht, als das in der Familie der Gymnasiasten der Fall ist".[1]

2.1.2 Entwicklung der Schülermitverwaltung in der Hauptschule

Da die Untersuchung an Düsseldorfer Schulen vorgenommen wurde, bezieht sich die Darstellung der Rechtsgrundlagen auf Nordrhein-Westfalen. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern sind jedoch zur Zeit beträchtlich.

Bis zur Entstehung der Hauptschule im Jahre 1968 bildeten Einrichtungen der Schülermitverwaltung an den Volksschulen die Ausnahme, sie wurden erst nach dem Runderlaß des Kultusministers vom 6.10.1968 geschaffen. Zu den bereits erwähnten Schwierigkeiten, die sich aus dem Alter und der sozialen Herkunft der Hauptschüler ergeben, kam in diesen Jahren noch, daß diese unter der Anleitung von in dieser Hinsicht unerfahrenen Lehrern eine Schülermitverantwortung (sie wird in Nordrhein-Westfalen Schülermitverwaltung genannt) organisieren mußten.

---

1) Engelmayer, Otto, a.a.O., S.44

Während die Entwicklung in den ersten Jahren bis auf einige Erlasse, die weitere Durchführungsbestimmungen enthielten, den einzelnen Schulen überlassen blieb, wurden seit 1973 durch Anregung der Schulverwaltung und engagierter Lehrer Seminare für Klassen- und Schülersprecher sowie überregionale Zusammenschlüsse der Schülermitverwaltung und der Verbindungslehrer gebildet. Diese Organisationen ermöglichten den Schülern, Rat oder Anregung zur SMV-Arbeit auch außerhalb der Schule zu finden.

Die in Kap.1.1 beschriebenen Modelle der Schülermitverantwortung wurden durch die spät einsetzende Entwicklung in der Hauptschule nicht - wie es im Gymnasium der Fall war - nacheinander in ihrer geschichtlichen Entwicklung erlebt und erfahren, sondern sie bestanden bereits und gingen vermutlich in unterschiedlichen Mischformen in die neu eingerichtete Schülermitverwaltung ein.

2.1.3 Funktionen des Klassensprechers

Aufgabenbereiche und Verhaltensvorschriften von Klassensprechern ergeben sich einerseits aus Erlassen, Verordnungen und Gesetzen, andererseits aus nicht schriftlich formulierten Traditionen oder Eigeninitiative.
Zum Erhebungszeitpunkt der Untersuchung über den Klassensprecher (1975) wurden die Aufgaben und Rechte von Klassensprechern in Nordrhein-Westfalen durch die Allgemeine Konferenzordnung und den SMV-Erlaß geregelt. Die folgende Darstellung bezieht sich deshalb auf diese - mittlerweile überholten - Vorschriften. Auf etwaige Veränderungen der Rechtslage, die sich durch das 1978 in Kraft getretene Schulmitwirkungsgesetz Nordrhein-Westfalen ergeben, wird in Kap.6.1.2 bei der Darstellung der sich aus der Untersuchung ergebenden pädagogischen Konsequenzen eingegangen.

Nach dem SMV-Erlaß vom 6.10.1968 und den ergänzenden Erlassen sowie der Allgemeinen Konferenzordnung vom 19.10.1969 hat ein Klassensprecher folgende Rechte bzw. Aufgaben:[1]
Er vertritt die Interessen der Klasse und wird von ihren Mitgliedern in freier, gleicher und geheimer Wahl gewählt, die keiner Bestätigung des Lehrers oder Schulleiters bedarf. Er ist ab Klasse 7 berechtigt, an allen Klassenkonferenzen teilzunehmen, und hat das Recht, Anträge zu stellen, über die die Konferenz abstimmen muß, und Stellungnahmen abzugeben.
Nur wenn die Konferenz über Zensuren, Abschlußprüfungen und Versetzungen tagt, ist er prinzipiell ausgeschlossen; seine Teilnahme kann jedoch von der Gesamtkonferenz bewilligt werden. Sie beinhaltet kein Stimmrecht, jedoch können die Mitglieder der Klassenkonferenz ihm dies einräumen.

Der Klassensprecher ist berechtigt, Anregungen zur Gestaltung des Unterrichts vorzulegen und bei der Auswahl der Unterrichtsstoffe mitzuwirken. Der Fachlehrer muß ihm dies ermöglichen, indem er ihm die in Betracht kommenden Unterrichtsstoffe bekanntgibt und seine eventuellen Anregungen nach Möglichkeit berücksichtigt.

Ab Klasse 7 ist der Klassensprecher gleichzeitig stimmberechtigtes Mitglied des Schülerrates und wird damit an den über die Klasse hinausgehenden Aufgaben der Schülermitverwaltung beteiligt. In den Klassen 5 und 6 nimmt er mit beratender Stimme an ihren Sitzungen teil, kann jedoch nach Beschluß des Schülerrates auch stimmberechtigtes Mitglied werden.

Mit diesen Erlassen werden dem Klassensprecher weitgehende Mitwirkungs-, jedoch praktisch keine Mitbestimmungsrechte eingeräumt. Erst in den letzten drei Schuljahren kann er seine Aktivitäten voll entfalten.

---

1) Eine ausführliche Darstellung der Erlasse und der Allgemeinen Konferenzordnung gibt Stephany, Horst: Die Schülermitverwaltung in Nordrhein-Westfalen aus rechtlicher Sicht, in: SV-Zeitschrift H 1/72, S.10-12, H 2/72, S.14-16, H 3-4/72, S.22-25

Aus Eigeninitiative bzw. der Tradition der Schule vorgegeben können Aufgaben des Klassensprechers gelten, die bereits in Kap.1.1 erwähnt wurden, wobei die Mitwirkungsrechte denen des Abschnitts 1.1.3 zuzuordnen sind. Darüber hinaus ergeben sich aus den in Kap.1.2 angeführten Untersuchungen immer wieder Hinweise darauf, daß der Klassensprecher auch eine integrierende Funktion als sozial-emotionaler Führer, guter Geist der Klasse, Ratgeber o.ä. hat.

Daraus ergeben sich hypothetisch folgende Hauptfunktionen für den Klassensprecher:

1) Aufgabenführer[1]: Ein leistungsstarker und vorbildlicher Klassensprecher sorgt im Auftrag des Lehrers für Disziplin und Ordnung oder erledigt kleinere Hilfsdienste für ihn im Sinne des Primus oder des Prefect.

2) Partner: Der Klassensprecher wird als Organisator und Aktivator in einem eigens dafür geschaffenen Freiraum tätig (Klassenfest, Studienfahrt, Fußballspiel gegen die Parallelklasse, Klassenchronik u.ä.), in dem weder die Gefahr einer Konfrontation mit Lehrern noch die mit Schülern besteht. In diesen Bereich können auch Funktionen als Mitglied des Schülerrates für die Schülermitverwaltung gehören.

3) Interessenvertreter[2]: Der Klassensprecher vertritt die Interessen seiner Mitschüler, indem er seine Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte ausschöpft, notfalls auch gegen die Schule.

---

1) Die Bezeichnung 'Aufgabenführer' stammt aus Untersuchungen, die die Bedingungen für ein effektives Verhältnis zwischen Vorgesetzten und Untergebenen klären sollten. Der Aufgabenführer muß also seine Gruppe dazu bewegen, ein Ziel zu erreichen, das eine fremde, übergeordnete Institution gesetzt hat. Das ist beim Primus oder Prefect der Fall.

2) Der unter 3.genannte Interessenvertreter versucht ebenfalls, eine Aufgabe zu erfüllen. Trotzdem ist er nicht Aufgabenführer im genannten Sinn, weil ihm die Aufgabe von der Gruppe, nicht von einer übergeordneten Institution gestellt wird. Er braucht seine Gruppe nicht zur Erreichung des Ziels anzuspornen und damit auch nicht mit der Entwicklung feindseliger Gefühle zu rechnen.

4) Sozial-emotionaler Führer: Der Klassensprecher fängt Spannungen innerhalb der Klasse auf (z.B. durch Rat, Aussprache) und sorgt für guten Binnenkontakt (z.B. Vermittlung zwischen Schülern).

2.2 Die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung

Die Fragestellung der Untersuchung von Klassensprechern wurde bereits im Vorwort kurz beschrieben und begründet. Vor einer detaillierten Schilderung der Fragen und Hypothesen wird diese Fragestellung noch einmal aufgegriffen, damit die einzelnen Details zur besseren Überschaubarkeit 2 Grundkategorien zugeordnet werden können. Gleichzeitig wird durch dieses Ordnungsschema sichtbar, in welchem Zusammenhang die Einzelfragen zueinander stehen bzw. welche Bedeutung ihnen für die Untersuchung zukommen soll. Die Zweiteilung der Fragestellung ergibt sich aus dem Vorwort, insbesondere aus den Auf S.5 angeführten 4 Hauptfragen.

1) Die Untersuchung geht zunächst davon aus, daß es sowohl einheitliche Persönlichkeitseigenschaften von Klassensprechern als auch einheitliche Vorstellungen der Schüler von ihm gibt, die in der Regel in jeder Hauptschulklasse wiederzufinden sind. Dieser Grundkategorie sind alle Fragen, die sich auf die Gesamtheit der zu untersuchenden Klassensprecher und ihrer Mitschüler beziehen, zuzuordnen, insbesondere die ersten drei der vier bereits angeführten Hauptfragen (vgl.Vorwort, S. 5).

2) Es wird weiter jedoch auch vermutet, daß innerhalb dieser Gesamtheit von Klassensprechern Unterschiede meßbar sind, die auf den Erziehungsstil des Klassenlehrers zurückgeführt werden können. Dieser Grundkategorie ist die vierte der angeführten Hauptfragen (vgl.Vorwort, S. 5) zuzuordnen, wobei die Gesamtheit von Klassensprechern und Mitschülern in Teilgruppen -

dem Erziehungsstil ihrer Klassenlehrer entsprechend - gegliedert wird.

Der ersten Grundkategorie kommt dabei die allgemeinere Bedeutung zu, während die Untersuchungsfragen der zweiten Grundkategorie sich auf ein Detail - nämlich den Einfluß des Erziehungsstils - beziehen.
Den Schwerpunkt bei der Untersuchung bilden deshalb alle mit der ersten Grundkategorie zusammenhängenden Fragen. Gleichzeitig soll vor allem hier der Mangel an ampirischen Befunden ausgeglichen werden.
Die Zweiteilung wird damit zum Hauptgliederungsgesichtspunkt der Fragestellung dieser Untersuchung. Sie besteht nämlich (zu 1) aus Aspekten zur Beschreibung der Situation des Klassensprechers und (zu 2) aus Hypothesen zum Klassensprecher in einer vom Klassenlehrer unterstützten (streng behandelten) Klasse.
Beide Teile werden wiederum nach drei Gesichtspunkten gegliedert, die sich aus den drei Variablen der umformulierten Führungstheorie von Lucaszyk (Kap.1.1.3, S. 60) ergeben.

Zu 1: Aspekte zur Beschreibung der Situation des Klassensprechers

Da es nur wenige empirische Befunde zum Thema Klassensprecher gibt, erscheint es für die 1.Grundkategorie nicht sinnvoll, weitere detaillierte Hypothesen zu formulieren. Um in einem eher beschreibenden Verfahren den Klassensprecher darstellen zu können, ist ein Fragenkatalog (Kap.2.2.1), der den Inhalt der Untersuchung festlegt, ohne eine bestimmte Antwortrichtung vorzugeben, das geeignetere Instrument.

Zu 2: Hypothesen zum Klassensprecher in einer vom Klassenlehrer unterstützten (streng behandelten) Klasse

Die 2.Grundannahme wird in Kap.2.2.2 durch detaillierte Hypothesen ergänzt. Sie stellen den Versuch dar, das Erziehungsmodell von Herrmann et al.auf die besondere Situation des Klassensprechers und seiner Gruppe anzuwenden.
Beide Grundannahmen sind in ihrer Gliederung in vielen Details zueinander parallel. Diese Parallelität besteht jedoch nicht durchgängig, da die 1.Grundannahme eher an Fragen der Schulpraxis, die 2.Grundannahme am Erziehungsmodell orientiert ist.

2.2.1 Aspekte zur Beschreibung der Situation des Klassensprechers

Zum Themenkreis Schülermitverantwortung bzw. Klassensprecher überwiegen die Aussagen von Erwachsenen - also Lehrern oder Wissenschaftlern.
In den wenigen Fällen, in denen Schüler befragt wurden (Kap.1.2), zeigten sich überraschende Ergebnisse, und es liegt somit die Vermutung nahe, daß Erwachsene in ihren Veröffentlichungen häufig an den Wünschen und Bedürfnissen der Betroffenen vorbeiargumentiert haben.
Aus diesem Grunde sind die Vorstellungen und Überlegungen der Betroffenen selbst - also der Klassensprecher und ihrer Mitschüler - Hauptbestandteil des folgenden Fragenkataloges bzw. der gesamten Untersuchung.
Der Fragenkatalog ist systematisch gegliedert in drei Aspekte des Führungsphänomens, die auf der Führungstheorie von Lukaszyk beruhen und in Kap.1.3.3 für die spezielle Situation des Klassensprechers umformuliert wurden:

1) Fragen zum Führungsverhalten und zu den Persönlichkeitseigenschaften des Klassensprechers
2) Fragen zu den Erwartungen der Gruppenmitglieder
3) Fragen zur Positionsanalyse der Klasse

2.2.1.1 Fragen zum Führungsverhalten und zu den Persönlichkeitseigenschaften des Klassensprechers

Die in Kap.1.2 angeführten Untersuchungen lassen insgesamt vermuten, daß beim Klassensprecher sozial-emotionale Fähigkeiten (verträglich, gerecht, kameradschaftlich, hilfsbereit), Intelligenz, gute Leistungen, Beliebtheit, Ansehen, sowie nicht näher beschriebene Führungsqualitäten im informellen Bereich geschätzt werden. Führungsfunktionen als offizieller Vertreter der Klasse - etwa in der Schülermitverwaltung - scheinen dagegen eine untergeordnete Bedeutung zu haben.

Um die in den bisherigen Untersuchungen nur ungenau beschriebenen Führungsqualitäten des Klassensprechers genauer spezifizieren zu können, wurden in Kap.2.1.3 bereits hypothetisch 4 Hauptfunktionen genannt. Anhand dieser Führungsfunktionen (Aufgabenführer, Partner, Interessenvertreter, sozial-emotionaler Führer) soll überprüft werden, ob bzw. in welchen Bereichen und in welchem Ausmaß der Klassensprecher Führer seiner Klasse ist.
Um festzustellen, ob er sein Amt zur Entwicklung emanzipatorischer Prozesse nutzen kann, soll weiter überprüft werden, ob er über die oben aufgezählten Eigenschaften hinaus auch weitere dafür bedeutsame Fähigkeiten wie kritisches Denken, Kooperationsfähigkeit, Aggressivität, Kreativität, Streßanfälligkeit in einem hinreichenden Ausmaß besitzt. Unter dem Aspekt der emanzipatorischen Erziehung ist weiterhin von Bedeutung, ob er in Konfliktsituationen eher den Forderungen des Lehrers bzw. denen seiner Mitschüler nachgeht, oder ob er unabhängig von diesen Bezugspersonen eine Entscheidung finden kann.

Seine Fähigkeiten im schulischen Bereich sind nicht nur im Hinblick auf seinen allgemeinen Leistungsstand, sondern auch auf seine sprachliche, insbesondere seine rhetorische Fähigkeit zu erfassen. Seine Familiensituation soll zum einen in sozio-ökonomischer Sicht erfragt werden, weil sich, wie in Kap.2.1.2.2 geschildert wurde, daraus weitreichende Folgerungen ergeben, zum anderen im Hinblick auf die elterliche Erziehung.

Die genannten Betrachtungen werden im Hinblick auf die zentrale Frage angestellt, ob bzw. in welchen Bereichen der Klassensprecher nennenswerte Führungseigenschaften und -aufgaben hat.
Ein Altersvergleich findet unter zwei Aspekten statt:

1) Gelingt es dem Klassensprecher, seine möglicherweise vorhandenen Führungseigenschaften und -aufgaben während der Schulzeit weiterzuentwickeln?

2) Sind bei älteren Klassensprechern die entwicklungspsychologisch zu erwartenden Prozesse auch hinsichtlich ihrer Funktionen nachzuweisen?
Ist mit dem Einsetzen der Pubertät das von Theoretikern und ministeriellen Erlassen erwartete Selbständigkeitsstreben erkennbar?
Sind ab Klasse 7 Entwicklungsfortschritte auffindbar, die auf die dann beginnende Mitgliedschaft in der Schülermitverwaltung und in weiteren Gremien zurückgeführt werden können?
Die Frage zielt darauf ab, ob die Erziehungsziele der SMV-Theoretiker (vgl.Kap.1.1.2., S.15) erreicht werden.

2.2.1.2 Fragen zu den Erwartungen der Gruppenmitglieder

Aus Pfeiffers Untersuchung ergaben sich bereits Hinweise darauf, daß Funktionen des Klassensprechers als offizieller Vertreter seiner Klasse kein Wahlmotiv darzustellen scheinen bzw. daß diese Funktion möglicherweise bei der Wahl gar nicht gesehen wird (Kap.2.1.3, S. 35). Um solche und ähnliche Diskrepanzen aufdecken zu können, soll von den Gruppenmitgliedern aus gesehen der Frage nachgegangen werden, ob sie Führungseigenschaften und -aufgaben des Klassensprechers überhaupt für wünschenswert halten, und welches Ausmaß ihre Erwartungen gegenüber den Hauptfunktionen 'Aufgabenführer, Partner. Interessenvertreter, sozial-emotionaler Führer' haben.

Durch einen Vergleich dieser Erwartungen mit den tatsächlichen Führungseigenschaften und -aufgaben können mögliche Diskrepanzen erkannt und die Realitätsnähe der Schülererwartungen abgeschätzt werden.

Ein Altersvergleich soll schließlich zeigen, ob sich das bereits erwähnte Selbständigkeitsstreben bei den älteren Schülern auch hinsichtlich ihrer Erwartungen aufzeigen läßt.

2.2.1.3 Fragen zur Positionsanalyse der Klasse

Falls vom Klassensprecher bestimmte Führungsfunktionen bzw. -eigenschaften erwartet werden, so ergeben sich daraus weitere Fragen:

1) Sind die Schüler in der Lage, den "richtigen" Klassensprecher zu wählen, d.h. wird der Schüler Klassensprecher, der den Erwartungen der Gruppe am genauesten entspricht?

2) Gibt es auch andere Gruppenmitglieder, die einige oder alle Führungsfunktionen ausüben können?

3) Können sich die Schüler untereinander so gut einschätzen, daß es gelingt, aufgrund ihrer Schätzurteile das Ergebnis der nächsten Klassensprecherwahl vorauszusagen?

Eine solche Untersuchung setzt voraus, daß es gelingt, hinsichtlich verschiedener Merkmale für jede Klasse Rangordnungen zu erstellen.

Abschließend soll geprüft werden, ob sich eine genau zu beschreibende Klassensprecherrolle ausmachen läßt, d.h. eine Kombination von Eigenschaften, über die in der jeweiligen Klasse nur der Klassensprecher in einer deutlichen Ausprägung verfügt. Daß der Begriff der Rolle hier nur in einer eingegrenzten Definition verstanden werden kann, wurde bereits erwähnt (S.58). Deshalb sollen auch nicht die Rollenerwartungen aller Beteiligten (z.B. Lehrer, Rektor, Schulverwaltung, Eltern) erforscht werden, sondern lediglich die der Klasse als Gruppe, da nur über diese ein beträchtlicher Informationsrückstand in der Literatur zu verzeichnen ist.[1]

1) Eine ausführliche Schilderung dieses Umstandes und seiner Ursachen gibt Calvert, Barbara, a.a.O., S.15-20

2.2.2 Hypothesen zum Klassensprecher in einer vom Klassenlehrer unterstützten/strengbehandelten Klasse

Das in Kap.1.4.2 dargestellte und diskutierte Zweikomponentenmodell von Herrmann et al. soll die theoretische Grundlage zur Hypothesenbildung sein.

Wie bereits erwähnt (S.80,Abb.2)räumen die Autoren für bestimmte theoretisch zu begründende und empirisch zu rechtfertigende Fälle die Möglichkeit ein, von der Grundannahme zweier unabhängiger Dimensionen Strenge und Unterstützung abzuweichen und eine andere Kombination von Strenge und Unterstützung anzunehmen. So müssen, wie eingangs beschrieben wurde (S. 64), etwa Strenge und Unterstützung von Kindern nicht zwangsläufig als unabhängige Dimensionen beschrieben werden, wenn sie ihre Eltern oder Lehrer beurteilen, sondern beide Variablen können beispielsweise auch auf einer einzigen bipolaren Dimension erscheinen, die durch die Annahme einer "impliziten Führungstheorie" erklärt wird.

In der dieser Untersuchung zugrunde liegenden Stichprobe von Klassenlehrern wurde . wie in Kap.4.3.1.1 noch ausführlicher dargestellt werden soll - ebenfalls ein so enger Zusammenhang zwischen Strenge und Unterstützung gefunden, daß für die Hypothesenbildung die Annahme von zwei unabhängigen Dimensionen aufgegeben und ein eindimensionales Modell zugrundegelegt wurde, bei dem Unterstützung den einen und Strenge den anderen Pol bildet.

Das Modell wurde in Kap.1.4.1.1 (S.64) und 1.4.2.1 (S.68) bereits erwähnt und graphisch dargestellt (Abb.1, S. 80). Es geht davon aus, daß die Schüler die Strenge bzw. Unterstützung ihrer Lehrer als voneinander abhängig wahrnehmen, so daß sie etwa einen Lehrer, den sie als sehr unterstützend einschätzen, auch gleichzeitig für wenig streng halten. Umgekehrt sehen die Schüler Lehrer, die sie für sehr streng halten, auch gleichzeitig als wenig unterstützend an.

Um die Hypothesen sprachlich nicht zu kompliziert gestalten zu müssen, wurden sie hier in einigen Fällen nur unter Verwendung der Variable 'Unterstützung' formuliert. Für die Variable 'Strenge' gilt dann jeweils eine Negation bzw. das Gegenteil des Gesagten.
In einem späteren Abschnitt (Kap.4.2.5., S.216) sind die Hypothesen - wenn auch nur stichwortartig - sowohl hinsichtlich der Auswirkung von Unterstützung als auch der Auswirkung von Strenge in Form einer Tabelle aufgeführt.

2.2.2.1 Hypothesen zum Führungsverhalten und zu Persönlichkeitseigenschaften

Hypothese 1a: Klassen, die einen sie unterstützenden Klassenlehrer haben, wählen einen Schüler zum Klassensprecher, der bereits in der Familie mehr Unterstützung und weniger Strenge erfahren hat. Die Wahl eines solchen Schülers ist zu erwarten, weil dieser wegen des ähnlichen Erziehungsstils von Eltern und Lehrer schneller einen günstigen Kontakt zum Lehrer aufnehmen kann.

Hypothese 1b: In Klassen mit unterstützendem Klassenlehrer verhält sich der Klassensprecher weniger konform, d.h. er handelt weder durchgängig den Forderungen des Lehrers noch durchgängig des Forderungen der Schüler entsprechend, weil er als Gebotsorientierter differenzierte Gewohnheiten und Fertigkeiten entwickeln konnte (vgl.S.68). Die Hypothese stützt sich auf Untersuchungsergebnisse, in denen bei Verbotsorientierten hohe Lehrerdependenz und Maximenkonformität festgestellt wurden (vgl.S.70).

Hypothese 1c: Klassensprecher mit unterstützendem Klassenlehrer sind

1. eher befähigt zu kritischem Denken,da sie weniger maximenkonform sind (vgl.S.70),
2. weniger schulängstlich (vgl.S.70),

3. kooperativer, weil sie durch häufige Belohnungen ausgefeilte Gewohnheiten entwickeln konnten (vgl. S.68).
   Sie haben
4. eine höhere Stellung in der Klasse, weil sie soziale Situationen eher aktiv aufsuchen (vgl.S.68) und bei Gleichaltrigen beliebter sind (vgl.S.70).
   Sie kommen
5. aus Familien mit höherem sozialen Status, weil die oben genannten Fähigkeiten dort eher gefördert werden als in Familien mit geringem Sozialstatus (vgl.Kap.2.1.2.2, S.70).

Hypothese 1d: Klassensprecher mit unterstützendem Klassenlehrer haben besonders gute Führungsqualitäten. Sie entwickeln mehr Initiative, sind bessere Diskussionsleiter, sind in der Schülermitverwaltung aktiver, weil sie soziale Situationen eher aufsuchen (vgl.S.68) und durch ihre Gewandtheit soziale Techniken besser beherrschen (vgl.S.68).

Hypothese 1e: Klassensprecher mit unterstützendem Klassenlehrer sind eher bereit, ihre Mitschüler notfalls auch gegen die Schule zu vertreten, weil sie als Gebotsorientierte weniger konform sind (vgl.S. 70). Verbotsorientierte würden dagegen Abweichungen von Autoritätsmeinungen wegen der Gefahr negativer Verhaltenskonsequenzen eher meiden (vgl. S. 68).

Hypothese 1f: Klassensprecher mit unterstützendem Klassenlehrer sind eher in der Lage, ihre eigenen Vorstellungen von ihrem Amt durch adäquate Handlungen zu realisieren. Sie können also das tun, was sie selbst von sich erwarten. Die Hypothese stützt sich auf das Untersuchungsergebnis, daß bei Gebotsorientierten die Distanz Selbstbild-Wunschbild besonders gering ist (vgl.S.70).

Hypothese 1g: Klassensprecher mit unterstützendem Klassenlehrer üben seltener die althergebrachten Funktionen eines Primus, Vorbilds, Aushilfslehrers aus, weil sie nicht - wie Verbotsorientierte - Abweichungen von Autoritätsmeinungen meiden (vgl.S.68).

Hypothese 1h: Die unterstützende Haltung des Klassenlehrers hat Modellcharakter für das Verhalten des Klassensprechers. Folglich verhält auch er sich seinen Mitschülern gegenüber unterstützender, indem er als besserer sozial-emotionaler Führer eher für eine entspannte Gruppenatmosphäre sorgt und ein besserer Ratgeber ist.

2.2.2.2 Hypothesen zu den Erwartungen der Gruppenmitglieder

Hypothese 2a: Unterstützende Klassenlehrer haben mit ihren Klassen den Sinn des Klassensprecheramtes eingehender diskutiert, weil sie soziale Situationen - besonders durch Berücksichtigung des informellen Bereichs - in ihrer Klasse eher fördern (vgl.S.68). Aufgrund solcher Aussprachen herrschen in diesen Klassen eindeutigere Vorstellungen über dieses Amt, und Funktionen und Verhaltensweisen eines Klassensprechers sind somit eindeutiger definiert.

Hypothese 2b: Aus den in Hypothese 2a genannten Gründen wissen Klassen mit unterstützendem Klassenlehrer genau, welche Art von Klassensprecher sie wollen, und können sich - wegen der günstigeren Kommunikationsmöglichkeiten - auch untereinander klarer einschätzen. Sie werden also eher einen Klassensprecher wählen, der ihren Wünschen genauer entspricht, als dies bei streng behandelten Schülern der Fall ist.

Hypothese 2c: Schüler mit unterstützendem Klassenlehrer meiden weniger als Verbotsorientierte Abweichungen von Autoritätsmeinungen und sind weniger "brav" und "sittsam" (vgl.S.68). Deshalb erwarten sie auch von ihrem Klassensprecher weniger die althergebrachten Funktionen eines Primus, Vorbilds, Aushilfslehrers.

Hypothese 2d: Da von ihrem Klassenlehrer unterstützte Schüler mehr Gelegenheit zur Kommunikation und Interaktion haben (siehe Hyp.2a und 2b), suchen sie auch ihre Bedürfnisbefriedigung stärker im sozialen Raum der Schule, Sie stellen deshalb auch an den Klassensprecher als sozial-emotionalen Führer und Ratgeber höhere Ansprüche.

Hypothese 2e: Da ein unterstützender Klassenlehrer seine Schüler weniger zu Konformität anhält und negative Sanktionen seltener zu befürchten sind, wenn ein Schüler von einer Autoritätsmeinung abweicht (vgl.S.68), ist bei seinen Schülern das Bedürfnis, einen Klassensprecher zu wählen, der ihre Interessen notfalls auch gegen die Schule vertritt, deutlicher vorhanden.

Hypothese 2f: Da ein unterstützender Klassenlehrer das aktive Aufsuchen sozialer Situationen bei seinen Schülern stärker fördert (vgl.S.68), ist auch bei ihnen das Bedürfnis, einen aktiven Klassensprecher zu haben, ausgeprägter. Sie erwarten von ihm deshalb mehr Initiative als Diskussionsleiter und SMV-Mitglied, sowie mehr Anregung zu weiteren Tätigkeiten.

2.2.2.3 Hypothesen zur Struktur und Funktion der Klasse

Hypothese 3a: Unterstützende Klassenlehrer berücksichtigen die sozialen Erfahrungsmöglichkeiten ihrer Schüler stärker (siehe Hyp.2a und 2b). Die Schüler haben folglich mehr Raum für Interaktionen, haben selbst mehr Möglichkeiten für soziales Lernen und für die Ausübung von Führungsfunktionen.
In diesen Klassen werden mehr potentielle Klassensprecher erwartet, d.h. mehr Schüler, die die dazu notwendigen Fähigkeiten erworben haben.

Hypothese 3b: Wegen der günstigen Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten (vgl.Hyp. 2a und 2b) in einer von ihrem Klassenlehrer unterstützten Klasse hat der Klassensprecher mehr Raum, sich zu profilieren. Durch die sich daraus ergebenden Erfolge wird er von seinen Mitschülern stärker beachtet, seine Position in der Klasse ist deshalb höher.

Hypothese 3c: Unterstützende Klassenlehrer haben Schüler, die mehr positive Erfahrungen im Umgang miteinander gesammelt haben (vgl. Hyp.2a und 3a). Deshalb können sie sich untereinander besonders zutreffend einschätzen (vgl.Hyp.2b) und stabilere Beziehungen zueinander aufbauen. Das trifft vor allem auf die Einschätzung des tatsächlichen oder potentiellen Klassensprechers und die Stabilität dieser Einschätzung zu. Es ist aus diesem Grund zu erwarten, daß für die vom Klassenlehrer unterstützten Klassen genauere Prognosen über die nächste Klassensprecherwahl möglich sind.

3. Methoden und Durchführung der Untersuchung

Die Meßinstrumente sollen dazu dienen, die in Abschnitt 2.2.1 gestellten Fragen zu beantworten und die in 2.2.2 aufgestellten Hypothesen zu überprüfen.

Zu diesem Zweck werden in Kap. 3.1 (zur Operationalisierung der Fragestellung) zunächst Überlegungen angestellt, welche Bedingungen die noch auszuwählenden Meßinstrumente erfüllen müssen, um der Problemstellung gerecht zu werden. Aus einer das Kap. 3.1 abschließenden Zusammenfassung ergibt sich ein Überblick über Art und Anzahl der zu verwendenden Meßverfahren.

Das Kap. 3.2 (Meßverfahren und ihre diagnostischen Möglichkeiten) stellt die Verfahren im einzelnen dar und zeigt - soweit sie eigens für die Untersuchung des Klassensprechers entwickelt wurden - ihre Entstehung auf. Darüber hinaus werden die diagnostischen Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Meßinstrumente diskutiert.

In Kap. 3.3 (Die Durchführung der Untersuchung) werden Angaben zur Untersuchungsstichprobe sowie zu den Durchführungsbedingungen gemacht.

3.1 Zur Operationalisierung der Fragestellung

Für beide Teile der Problemstellung - nämlich sowohl für die in Abschnitt 2.2.1 gestellten Fragen als auch für die in Abschnitt 2.2.2 aufgestellten Hypothesen - kann das gleiche Untersuchungsinstrumentarium verwendet werden, da sich sowohl Fragen als auch Hypothesen gleichen Bereichen zuwenden. Unterschiedliche Forschungsmethoden ergeben sich jedoch aus den 3 Variablen der für die Zwecke der Untersuchung neu formulierten Führungstheorie von Lucaszyk, die in Kap. 1.3.3 erstellt wurde und sowohl für den Fragen- als auch für den Hypothesenkatalog ein wichtiges Ordnungsschema darstellt. Deshalb folgt auch der Abschnitt 3.1 (Operationalisierung der Fragestellung) zunächst dieser Dreiteilung und wendet sich anschließend den Möglichkeiten zur Erfassung des Erziehungsstils zu.

Bei der Problemdarstellung wurde bereits erwähnt, daß die vorhandene Literatur zur Schülermitverantwortung bzw. zum Klassensprecher (S.98) sowie zur Schülerrolle (S.101) in der Regel auf Befragungen oder Reflexionen von Erwachsenen beruhen. Um einen dadurch möglicherweise entstandenen Informationsrückstand auszugleichen, zielen schon die in der Problemstellung gestellten Fragen (Kap.2.2.1) und Hypothesen (Kap.2.2.2) bewußt auf die Vorstellungen und Überlegungen der Betroffenen selbst - also der Klassensprecher und ihrer Mitschüler - ab. Deshalb soll als Grundvoraussetzung bei der Auswahl der Untersuchungsinstrumente gelten, daß Klassensprecher und ihre Mitschüler die Befragungspersonen darstellen. Von diesem Grundsatz soll nur in besonders zu begründenden Ausnahmefällen abgewichen werden.

3.1.1 Verfahren zur Messung des Führerverhaltens und der Persönlichkeitseigenschaften von Klassensprechern

In diesem Kapitel werden Überlegungen dazu angestellt, welche Voraussetzungen die auszuwählenden Meßverfahren erfüllen müssen, um die in Kap.2.2.1.1 angeführten Fragen beantworten sowie die in Kap.2.2.2.1 formulierten Hypothesen zum Führungsverhalten und zu den Persönlichkeitseigenschaften von Klassensprechern verifizieren bzw. falsifizieren zu können.
Es wurde bereits erwähnt, daß auf der Variablen "Führungsverhalten und Persönlichkeitseigenschaften von Klassensprechern" ein Schwerpunkt der Untersuchung liegen soll (Kap.1.3.3, S.60). Deshalb werden Fragen und Hypothesen, die diese Variable betreffen, anhand von mehreren sich teilweise überschneidenden und damit sich gegenseitig absichernden Verfahren überprüft. Zur besseren Übersicht werden die Vorüberlegungen zu den einzelnen Meßverfahren mit römischen Ziffern versehen.

I. Es soll festgestellt werden, ob der Klassensprecher einige zur Entwicklung emanzipatorischer Lernprozesse notwendige Persönlichkeitseigenschaften besitzt, die ihn zu Voraussicht, Fertigkeit und Selbsteinfluß befähigen, damit er den Erziehungsprozeß selbst aktiv beeinflussen kann (vgl.Vorwort, S. 2). Deshalb ist ein Befragungsinstrument nötig, in dem besonders viele dafür möglicherweise bedeutsame Eigenschaften, die in Kap.2.2.1.1 aufgezählt wurden - nämlich Kooperationsfähigkeit, kritisches Denken, Aggressivität, Kreativität, geringe Streßanfälligkeit - angesprochen werden.
Es ist anzunehmen, daß der Klassenlehrer über wichtige Persönlichkeitseigenschaften des Klassensprechers, seinen allgemeinen Leistungsstand und seinen sozio-ökonomischen Status genauer Auskunft geben kann als die Schüler. Ein Lehrer ist nämlich in der Lage, sich etwa aus der Schülerkartei oder durch Gespräche mit Eltern bzw. Kollegen die dazu notwendigen Informationen zu beschaffen. Deshalb soll ein entsprechender Fragebogen in diesem Fall den Klassenlehrern der jeweiligen Klassensprecher vorgelegt werden.

II. Für einige speziellere Verhaltensweisen und Eigenschaften, die sich direkt auf die Ausübung des Klassensprecheramtes beziehen, sind die Mitschüler selbst die am besten geeigneten Informanten. Eine noch zu entwickelnde Schätzskala, mit der Schüler Führungsverhalten sowie die dazu notwendigen Führungseigenschaften ihres Klassensprechers beurteilen können, sollte folgende Bedingungen erfüllen:

1. Sie sollte möglichst viele typische Situationen aus dem Schulalltag beinhalten.
2. Da sich die in Abschnitt 2.1.2.2 erwähnte Belastung des Hauptschülers besonders im Bereich der Sprachbeherrschung zeigt, muß als weitere Bedingung eine klare, eindeutige Sprache genannt werden, die Abstraktionen vermeidet. Diese Bedingung kann dann weitgehend erfüllt werden, wenn die Sprache der Skala semantisch und grammatisch der Alltagssprache der Schüler angenähert wird.

kann. Dieser a priori-Charakter des Verfahrens erscheint a) sowohl aus teststatistischen als auch b) aus pädagogischen Gründen notwendig: zu a) Durch die hypothetische Formulierung von 4 Hauptfunktionen kann der bereits an anderer Stelle erwähnten Gefahr einer "blinden" Anwendung der Faktorenanalyse (vgl.S.66) begegnet werden. Dieser Vorgang wird später (S.131) genauer beschrieben.
Zu b) Die 4 Hauptfunktionen ergaben sich aus der pädagogischen Literatur und aus schulpraktischen Erwägungen. Da - wie eingangs (S.7) bereits erwähnt wurde - die Arbeit wesentlich pädagogisch geleitet ist, kommt diesen Gründen besondere Bedeutung zu.

3. Die einzelnen Items sollen sich den 4 Hauptfunktionen eines Klassensprechers zuordnen lassen, die hypothetisch formuliert wurden (S.95f). Es ist jedoch nicht auszuschließen, daß über die Funktionen des Aufgabenführers, Partners, Interessenvertreters und sozialemotionalen Führers hinaus auch weitere Funktionen ausgeübt werden. Entsprechende Hinweise sind deshalb - insbesondere bei der Itemgewinnung - zu beachten, damit das hypothetische Konstrukt nach einer empirischen Überprüfung erweitert und korrigiert werden

III. Eine solche Schätzskala soll auch dem Klassensprecher zur Selbsteinschätzung vorgelegt werden.

IV. Sowohl die Frage als auch die Hypothese über die Abhängigkeit bzw. Unabhängigkeit des Klassensprechers vom Urteil der Lehrer oder der Schüler kann vom Klassensprecher selbst beantwortet werden, indem ihm eine entsprechende Einstellungsskala vorgelegt wird. Die Skala sollte nicht nach genereller Abhängigkeit bzw. Unabhängigkeit fragen, sondern ausschließlich nach solcher in schulischen Situationen.

V. Um die Frage und die Hypothese zum elterlichen Erziehungsstil des Klassensprechers beantworten zu können, wurden bereits im Kap.1.4 Vorüberlegungen angestellt. Sie führten zu der Entscheidung, daß das Erziehungsstilmodell von Herrmann et al. (Marburger Konzept) mit den Dimensionen Strenge und Unterstützung zugrunde gelegt werden soll. Die Vor- und Nachteile des Modells wurden bereits geschildert. Die Frage, welche Kombination von Strenge und Unterstützung (Kap.1.4.2.3,S.90,Abb.2) in diesem Fall in Frage kommt, kann endgültig erst empirisch beantwortet werden.

Da bei der Untersuchung von Klassensprechern keine Aussagen über einzelne Klassensprecher, sondern nur über größere Gruppen von Klassensprechern gemacht werden sollen, kann bei der Erhebung eine Vereinfachung vorgenommen werden: Es brauchen aus ökonomischen Gründen nur Daten über den Erziehungsstil der Mutter erstellt zu werden, da gruppenstatistisch ein enger Zusammenhang zwischen dem Erziehungsstil des Vaters und dem der Mutter besteht.[1]
Die Untersuchung geht damit davon aus, daß eine gleichzeitige Messung des väterlichen Erziehungsstils gruppenstatistisch mit hoher Wahrscheinlichkeit zu ähnlichen Ergebnissen führen würde.

Da bei der Untersuchung des Klassensprechers nicht nur Informationen über den elterlichen Erziehungsstil, sondern auch über den des Klassenlehrers gesammelt werden sollen, wird bevorzugt nach einem Verfahren gesucht, bei dem die Eltern- bzw. Lehrer-Items möglichst ähnlich formuliert sind und damit direkt miteinander verglichen werden können.

Eine notwendige Folge der Entscheidung, das Erziehungsstilmodell von Herrmann et al.(Marburger Konzept) zugrunde zu legen, ist die Messung des Erziehungsstils anhand von Angaben der Erzogenen (fremdperzipierter Erziehungsstil), da alle aufgrund dieses Modells entwickelten Skalen auf dieser Erhebungsmethode beruhen.

---

1) So fand Heinrich bei der Überprüfung einer Sonderform der Marburger Skalen für Mädchen Korrelationen von +.56 und +.61 zwischen väterlicher und mütterlicher Unterstützung. Die Korrelation zwischen väterlicher und mütterlicher Strenge betrug +.58 und +.66. Heinrich, Hanns Ch.: Skalen zur Erfassung von Formen elterlicher Bekräftigung bei Mädchen, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 1974, Band 21, Heft 2, S.238.
Zu ähnlichen Ergebnissen kommen: Seitz, Willi; Wehner, E.G.; Henke, M.: Ähnlichkeit des Erziehungsstils zwischen Müttern und Vätern 7-8jähriger Jungen, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1970, H 2, S.12: Sie fanden bei 5 Dimensionen des Erziehungsstils Korrelationen von + 0,544 bis + 0,736 zwischen der Ausprägung bei den Müttern und der Ausprägung bei den Vätern.

Die Vor- und Nachteile der Erfassung des perzipierten Erziehungsstils gelten sowohl für den elterlichen als auch für den Erziehungsstil von Lehrern. Sie werden deshalb - für beide Erhebungen gemeinsam - in Kap.3.1.4 erörtert.

3.1.2 Verfahren zur Messung der Erwartungen von Gruppenmitgliedern

In diesem Kapitel werden Überlegungen dazu angestellt, welche Voraussetzungen die auszuwählenden Meßverfahren erfüllen müssen, um die in Kap.2.2.1.2 angeführten Fragen beantworten sowie die in Kap.2.2.2.2 formulierten Hypothesen über die Erwartungen der Gruppenmitglieder verifizieren bzw. falsifizieren zu können. Um die Erwartungen der Schüler bezüglich ihres Klassensprechers messen zu können, ist eine Schätzskala zu entwickeln, in deren Items Situationen von Klassensprechern erwähnt werden. Die Schüler sollten sie in dem Sinne beantworten, wie sich ein von ihnen vorgestellter idealer Klassensprecher zu verhalten hätte. Um einen späteren Vergleich mit dem tatsächlichen Verhalten der Klassensprecher zu ermöglichen, sollten die Items dieser Skala über den idealen Klassensprecher ähnlich formuliert sein und die gleichen Situationen erwähnen, die auch die Skala über den realen Klassensprecher enthält.
(Die Voraussetzungen für diese ebenfalls zu entwickelnde Skala wurden im Kap.3.1.1 II. genannt.)

Es muß somit eine Schätzskala über Verhalten und Eigenschaften von Klassensprechern entwickelt werden, die in zwei paralellen Formen existiert, nämlich in einer Realform - mit der tatsächlich zu beobachtende Verhaltensweisen und Eigenschaften von Klassensprechern eingeschätzt werden können - und in einer Idealform, in der Schüler zum Ausdruck bringen können, welche Verhaltensweisen und Eigenschaften sie von einem Klassensprecher erwarten oder wünschen. Um die Vergleichbarkeit zwischen

Realform und Idealform zu gewährleisten, sind die Items etwa folgendermaßen zu formulieren:

für die Realform: "Unser Klassensprecher ist ...."
für die Idealform: "Ein Klassensprecher sollte...sein."

Dabei gelten die in Kap.3.1.1 II. für die Realform genannten Bedingungen auch für die Idealform der Schätzskala.

Als weitere Bedingung kommt für beide Formen der Schätzskala noch hinzu, daß sie, da auch Erwartungen gemessen werden sollen, neben den beobachtbaren Verhaltensweisen und Eigenschaften zusätzlich auch die wünschbaren Verhaltensweisen und Eigenschaften von Klassensprechern beinhalten sollte.

In den Abschnitten 1.1.1 bis 1.1.3, die Modelle der Schülermitverantwortung erläuterten, wurde bereits erwähnt, welche Klassensprecher-Aufgaben denkbar sind. Der gesamte dort aufgezählte Katalog kann jedoch nicht Inhalt der Skala werden, da er auch Tätigkeiten, die nicht üblich sind bzw. deren Ausführung von den Schülern gar nicht erwogen wird, umfaßt. Dies dürfte insbesondere bei Funktionen der Mitbeteiligung und der Mitbestimmung der Fall sein. Da keine sinnvoll zu verwertenden Ergebnisse erwartet werden können, wenn die Schüler über Probleme befragt werden, die außerhalb ihrer Vorstellung liegen und über die sie noch nicht nachgedacht haben, sollen nur solche Items in die Schätzskala aufgenommen werden, die tatsächlich realisiertes oder von Schülern explizit gewünschtes Führungsverhalten bzw. -eigenschaften von Klassensprechern beinhalten.

3.1.3 Verfahren zur Erstellung einer Positionsanalyse der Klasse

Ein Verfahren, das Informationen zu dieser dritten Variablen des Führungsphänomens liefern kann, sollte möglicherweise vorhandene Unterschiede in Status, Position und Funktion zwischen Klassensprechern und anderen

Schülern messen können. Dazu müssen Daten über jeden einzelnen Schüler und seine Position in der Gruppe gesammelt werden, die jedoch nur soweit verwertet werden können, als sie Ergebnisse liefern, die generalisierende Aussagen über alle untersuchten Klassen ermöglichen. Dies gilt auch für die Untersuchung von Normen. Aussagen über das Verhalten des Lehrers sind dabei entbehrlich, da sein Erziehungsstil mit anderen Meßinstrumenten (vgl.Kap.3.1.4) untersucht wird.
Zur Messung von Interaktionen in Schulklassen bieten sich 1) Beobachtungsverfahren und 2) soziometrische Verfahren an.

Zu 1): Amerikanische Forscher (Medley und Mitzel; Flanders; Anderson et al.)[1] entwickelten mehrere Beobachtungsverfahren. Die Eigenschaften dieser Verfahren sollen am Beispiel der Interaktionsanalyse von Flanders diskutiert werden: Das Flanders'sche Kategoriensystem enthält sieben Kategorien für das Verhalten des Lehrers: Gefühle akzeptieren, loben oder ermutigen, Eingehen auf Schülerideen, Fragen stellen, Anweisungen geben, Lehrervortrag, Kritik oder Rechtfertigung.
Es enthält darüber hinaus auch 2 Kategorien für Schüler: 1. Antworten, Initiative; 2. Verwirrung, Schweigen.

---

1) Beispielsweise
OSCAR (Observation Schedule and Record) von Medley, D. und Mitzel, H.E.: Studies of teacher behavior. Refinement of two techniques for assessing teacher's classroom behaviors. New York: Board of Higher Education. City of New York, DIV. of Teacher Education Office of Res. and Evaluation, 1955 (Res.Serie's No.28).
Flanders, N.A.: Interaction Analysis in the classroom. A manual for Observers. College of Education, University of Minnesota, Minneapolis, 1960.
Anderson, H.H., Brewer, J.E. and Reed, Mary F.: Studies of teacher's classroom personalities III. Follow-up studies of the effects of dominative and integrative contacts on children's behavior. In: Appl. Psychol.Monogr. 1946, No.11

Mit dem Verfahren wird das Lehrerverhalten sehr viel genauer untersucht als das Schülerverhalten:
7 Lehrerkategorien stehen nur 2 Schülerkategorien gegenüber. Für das Untersuchungsziel werden jedoch möglichst viele differenzierte Aussagen über Schüler gebraucht, während Informationen über den Lehrer weniger notwendig sind.
Weiter zeigt sich, daß mit der Bezeichnung "Interaction Analysis" nicht eine Analyse von Interaktionen zwischen Gruppenmitgliedern gemeint ist, sondern nur Interaktionen zwischen dem Lehrer und der Schülergruppe als Ganzes kategorisiert werden. Interaktionen zwischen Schülern erfaßt das Verfahren lediglich auf der Ebene der Gruppe, so daß Positionen oder Aktionen einzelner Schüler - etwa des Klassensprechers - nicht gemessen werden können. Für das Untersuchungsziel liefern die Beobachtungsmethoden - da ja eine differenzierte Positionsanalyse aller Schüler einer Klasse erstellt werden soll - zu wenig Aussagen über Schüler und erlauben kaum, zwischen einzelnen Schülern zu unterscheiden.

Die Interaktionsanalyse von Bales[1] ist dagegen frei von den Mängeln der oben genannten Beobachtungsverfahren. Ihr differenziertes Kategoriensystem erlaubt es, viele relevante Merkmale zu sammeln und in einer Matrix Aktivitäten einzelner Gruppenmitglieder untereinander zu kodieren, so daß Aussagen über einzelne Schüler und über die Struktur der Gruppe möglich sind. Das Verfahren ist jedoch für die Erforschung von Kleingruppen konzipiert und wäre nur stark vereinfacht und mit einem erheblichen Aufwand an Beobachtungs-Experten in Schulklassen anzuwenden, kann also trotz seiner guten Eignung aus Gründen der Forschungsökonomie nicht angewendet werden.

---

1) Bales, Robert F.: Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen, in: König, René (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln 1966, S.148-170

Zu 2): Mit soziometrischen Verfahren können zwar Aussagen über Strukturen und den Status einzelner Gruppenmitglieder gemacht werden, jedoch kann man "mit diesen Methoden grundsätzlich nicht feststellen, aus welchen Gründen bestimmte Beziehungen, Untergruppen, Randpersonen existieren und welche Vorstellungen und Normen die Wahlen im einzelnen beeinflussen".[1] Da jedoch in dieser Untersuchung mit der Idealform der Schätzskala auch Informationen über die Vorstellungen und Erwartungen der Schüler zur Verfügung stehen, können die Nachteile der soziometrischen Erhebungen zum Teil behoben werden, wenn man die Ergebnisse der verschiedenen Verfahren zueinander in Beziehung setzt. Eine Untersuchung von Dannenberg zeigt darüber hinaus, daß mit einer Sonderform der soziometrischen Befragung, der "Guess-who"-Methode, durchaus Rückschlüsse auf die Motive bestimmter Beziehungen und auf Normen möglich sind.[2]
Im folgenden Abschnitt wird deshalb die "Guess-who"-Technik, die für die Positionsanalyse der Gruppe geeignet erscheint und gleichzeitig Rückschlüsse auf die beiden anderen Variablen des Führungsphänomens (1. Führungsverhalten und Persönlichkeitseigenschaften des Klassensprechers; 2. Erwartungen der Gruppenmitglieder) zuläßt, beschrieben.

Die "Guess-who"-Technik wurde zuerst von Hartshorne, May und Shuttleworth 1930[3] als Mittel zur Erfassung des Ansehens von Gruppenmitgliedern innerhalb der Gruppe angewendet und von Wiggins und Winder[4] in

---

1) Ulich, Dieter. a.a.O., S.58

2) Dannenberg, Erika: Gruppenbildung in einer Mädchenklasse, in: Gruppendynamik H.1, 1970, S.168

3) Hartshorne, H., May, M.A. and Shuttleworth, F.K-: Studies in the nature of character. Vol.III. Studies in the organization of character, New York, Macmillan, 1930

4) Wiggins, Jerry S. and Winder, C.L.: The Peer Nomination Inventory. An empirically derived sociometric measure of adjustment in preadolescent boys, in: Psychological Reports, 1961, 9, 643-677

abgewandelter Form zu einer sorgfältig analysierten Skala - dem Peer Nomination Inventory - weiterentwickelt.

Die Befragungspersonen werden bei dieser Technik dazu aufgefordert, alle Gruppenmitglieder zu nennen, denen sie eine bestimmte Eigenschaft zuschreiben.

Beispiel:

	Peter	Andreas	Susanne
Wer von euch ist immer besonders schick angezogen?	x		x

Durch die Häufigkeit, mit der einzelnen Schülern Eigenschaften zugeschrieben werden, sind Rückschlüsse auf die Rollenverteilung innerhalb der Gruppe möglich. Wenn die Items mit Beliebtheitsfragen in Beziehung gebracht werden, kann die "Guess-who"-Technik auch Aussagen über den Status, den die Eigenschaft innerhalb der Gruppe verleiht, liefern.

3.1.4 Zur Erfassung des Erziehungsstils von Lehrern

Der Erziehungsstil der Klassenlehrer der zu untersuchenden Klassensprecher muß zur Überprüfung der Hypothesen (Kap.2.2.2) gemessen werden.

Wesentliche Vorentscheidungen zur Auswahl eines geeigneten Verfahrens sind bereits mit Kap.1.4 durch die Auswahl des Erziehungsstilmodells von Herrmann et al. (Marburger Konzept) sowie mit Kap.3.1.1 V. durch die Forderung, ein Verfahren zu bevorzugen, mit dem sowohl der Erziehungsstil der Mutter als auch der des Klassenlehrers gemessen werden kann, getroffen worden. Vorüberlegungen, die in Kap. 3.1.1 V. zur Messung des elterlichen Erziehungsstils angestellt wurden, sind deshalb durchweg auch für die Messung des Erziehungsstils von Lehrern von Bedeutung.

Umgekehrt gelten die Erörterungen, die im folgenden zur Erfassung des perzipierten Erziehungsstils gemacht werden, auch für die Messung des elterlichen Erziehungsstils.

Schüler erscheinen als geeignete Beobachter des Lehrerverhaltens, da ihre Einschätzungen auf einem längeren Erfahrungszeitraum basieren. Sie sind überdies in der Regel an der Beobachtung seines Verhaltens, das sich ja auf sie auswirkt, interessiert und können Informationen sammeln, ohne - wie es bei einem fremden Beobachter der Fall wäre - die Situation schon durch ihre Anwesenheit zu verändern. Jedoch kann ihre Wahrnehmung auch durch unkontrollierte Bedingungen beeinflußt werden, die in diesem Falle in besonderen Konfliktsituationen der Vergangenheit oder der bereits erwähnten (S.64) kognitiven Schematisierung bestehen können, so daß die Schätzwerte der Schüler möglicherweise nicht nur aus eigenen Beobachtungen zustande kommen, sondern auch auf die eher globale Kenntnis des Rufes zurückzuführen sind, den ein Lehrer an seiner Schule genießt.
Ein besonderer Vorteil bei der Erfassung des perzipierten Erziehungsstils besteht in der Tatsache, daß Kinder eine geringere Tendenz als Erwachsene haben, Fragebogen im Sinne der sozialen Erwünschtheit zu beantworten. Eine solche Beantwortungstendenz ist beispielsweise denkbar, wenn der Lehrer selber über seinen Erziehungsstil befragt wird.[1]

---

1) Die Angaben über selbst- und fremdperzipierten Erziehungsstil können - vermutlich aufgrund von Beantwortungstendenzen im Sinne der sozialen Erwünschtheit - erheblich voneinander abweichen. So fanden Lukesch und Tischler bei einem ähnlichen Vergleich "kaum substantielle Zusammenhänge zwischen Kind- und Elternauskünften" (S.94). Von 32 Korrelationskoeffizienten unterschieden sich nur 3 signifikant von Null (S.92).
Lukesch, Helmut und Tischler, Alfred: Selbst- und fremdperzipierter elterlicher Erziehungsstil, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1975, Band VII, H.2, S.88-99

3.1.5 Zusammenfassung

Die folgende Tabelle zeigt noch einmal die in den vorangegangenen Abschnitten gesuchten Meßverfahren in Stichworten.

Tab. 2:

Zusammenfassung der zur Untersuchung von Klassensprechern notwendigen Meßverfahren

A: Verfahren zur Messung des Führerverhaltens und der Persönlichkeitseigenschaften von Klassensprechern	B: Verfahren zur Messung der Erwartungen von Gruppenmitgliedern	C: Verfahren zur Erstellung einer Positionsanalyse der Klasse
1.: Beurteilung von allgemeinen Persönlichkeitseigenschaften durch den Lehrer	2c: Idealform der Schätzskala zur Messung der Schülererwartungen an Verhaltensweisen und Eigenschaften von idealen Klassensprechern	5.: Fragebogen in der "guess-who"-Technik
2a: Realform der Schätzskala zur Beurteilung der Verhaltensweisen und Eigenschaften von Klassensprechern durch Schüler		
2b: Selbstbeurteilung von Klassensprechern mittels der Realform der Schätzskala		
3.: Selbstbeurteilung der Abhängigkeit der Klassensprecher vom Urteil der Lehrer oder der Schüler		
4.: der vom Klassensprecher perzipierte elterliche Erziehungsstil		

Aus der mengenmäßigen Verteilung der Meßverfahren wird ersichtlich, daß der Schwerpunkt - wie gefordert (Kap. 1.3.3, S.60) - bei der Untersuchung von Klassensprechern auf den beiden ersten Variablen des Führungsphänomens (A und B) liegt. Während zur Untersuchung der Variablen A verschiedene Meßinstrumente zur Anwendung kommen, wird bei der Variablen B nur 1 weiteres Verfahren eingesetzt. Die Untersuchung der Variablen B soll weiter darin bestehen, das Verfahren (die Idealform) mit anderen in der Variablen A bereits eingeführten Verfahren in Beziehung zu setzen (vgl.Kap.3.1.2, S.113).
Aus der Numerierung wird deutlich, daß es sich um 5 verschiedene Meßinstrumente handelt, die in Kap.3.2 einzeln dargestellt werden sollen:

1. Beurteilung von Persönlichkeitseigenschaften
2. Beurteilung von Klassensprechern durch Schüler (Realform und Idealform)
3. Abhängigkeit vom Lehrer- oder Schülerurteil
4. Der Erziehungsstilfragebogen
5. Fragebogen in der "guess-who"-Technik

Darüber hinaus wird noch der Erziehungsstil des Klassenlehrers zur Überprüfung der Hyüothesen (Kap.2.2.2) gemessen. Das Verfahren wird unter 4.'Der Erziehungsstilfragebogen' gemeinsam mit dem Verfahren zur Messung des elterlichen Erziehungsstils erläutert.

3.2 Die Meßverfahren und ihre diagnostischen Möglichkeiten

Die Aufteilung in 5 Unterkapitel ergibt sich aus der oben angeführten Zusammenfassung.

3.2.1 Beurteilung von Persönlichkeitseigenschaften

Zur Beurteilung einiger allgemeiner Persönlichkeitseigenschaften von Klassensprechern, für die einige Voraussetzungen in Kap.3.1.1 I. genannt wurden, sind die Skalen von Teigeler et al.[1] ein geeignetes Meßinstrument, da die Autoren mit den Skalen wichtige Qualifikationen abdecken wollen, "die zur emanzipatorischen Lebensbewältigung von Schülern notwendig sind".[2] Dies ist, wie bereits erwähnt (Kap.3.1.1 I.), auch die Absicht der Untersuchung von Klassensprechern.

Die 10 Skalen betreffen folgende Persönlichkeitseigenschaften:

1. Aggressivität
2. Kreativität
3. Leistungsmotivation
4. Kritisches Denken
5. Verlässlichkeit
6. Mitarbeit im Unterricht
7. Stellung in der Klasse
8. Reaktion auf schulische Streßsituationen (Angstniveau)
9. Kooperation
10. Emotionale Ansprechbarkeit

Teigeler et al. ordnen die 10 Skalen drei Bereichen zu:

kognitive Variablen (2,4)
affektive Variablen (3,8,10)
soziale Variablen (1,5,6,7,9).[3]

---

1) Teigeler, Peter; Gaude, Peter; Teigeler, Ursula: Skalen zur Beschreibung von Schülerverhalten, in: Die deutsche Schule, 1973, H.11, S.786-798

2) ebenda, S.794

3) ebenda, S.793

Eine empirische Überprüfung der Skalen an 660 Schülern[1], die von Teigeler et al.durchgeführt wurde, dient als Hinweis für eine generelle quantitative Verteilung dieser Variablen bei Schülern. Ein Vergleich dieser Untersuchungsergebnisse mit denen der zu untersuchenden Klassensprecher kann erste Hinweise darauf ermöglichen, ob sich Klassensprecher hinsichtlich dieser 10 Qualifikationen von durchschnittlichen Schülern unterscheiden.

Zusätzlich zu den 10 Skalen wurden 2 zweitere - ebenfalls 5-stufige - Variablen formuliert, deren Stufen - den Skalen Teigelers entsprechend - einzeln verbal erläutert wurden.

11. Allgemeiner Leistungsstand in Relation zur Klasse
12. Sozio-ökonomischer Status in Relation zur Klasse.

Der Wortlaut der 10 Skalen sowie der beiden zusätzlichen Items ist im Anhang, Teil A, wiedergegeben.

3.2.2 Beurteilung von Klassensprechern durch Schüler (Realform und Idealform)

Die Bedingungen für das zu erstellende Meßinstrument wurden in den Kapiteln 3.1.1 II. und 3.1.2 genannt. Das Kapitel 3.2.2 stellt die Entwicklung des Verfahrens dar, wobei schrittweise immer wieder auf die Voraussetzungen rückbezogen wird.

3.2.2.1 Itemgewinnung

Für die Vorgehensweise bei der Itemgewinnung sind 2 Vorbedingungen entscheidend: Die Items sollen eine klare, eindeutige und konkrete Sprache haben (Kap.3.1.1 II.) und nur tatsächlich realisiertes oder von Schülern explizit gewünschtes Führungsverhalten bzw. -eigenschaften der Klassensprecher beinhalten (Kap.3.1.2, S.114). Diese Voraussetzungen können erfüllt werden, wenn die Items sowohl sprachlich als auch inhaltlich auf Aussagen bzw. Gedanken der Hauptschüler selbst bzw. ihrer

1) Teigeler et al., a.a.O., S.795 ff.

Klassensprecher beruhen. Es wurden deshalb verschiedene Vorerhebungen durchgeführt, die eine große Anzahl an Informationen sowohl über den realen als auch über den idealen Klassensprecher lieferten:

1. Fünf Klassen (5., 8. und 9.Schuljahr) von Hauptschulen im Raum Düsseldorf schrieben einen Aufsatz zur Frage: "Wie stellst Du Dir den idealen Klassensprecher vor?" In den Aufsätzen wurden viele Eigenschaften, jedoch wenige konkrete Funktionen von Klassensprechern aufgezählt. Die auf Vorstellungen abzielende Fragestellung regte offensichtlich eher zu generalisierenden, abstrakten Aussagen an.

2. In einem weiteren Schritt wurden Bögen erstellt, die Fragen und Impulse zu den negativen und positiven Eigenschaften des gewählten Klassensprechers, zu seinen Funktionen sowie zu den Wahlmotiven enthielten. Die Form der freien Beantwortung sollte die Schüler zu ausführlichen Stellungnahmen anregen. Die Bögen wurden 9 Klassen aller Jahrgänge zweier Hauptschulen im Raum Düsseldorf vorgelegt mit der Aufforderung, sie zur Beurteilung ihres eigenen Klassensprechers auszufüllen. Diese im Gegensatz zur ersten Befragung realitätsbezogene Erhebung führte zu konkreten und deutlichen Aussagen.

3. Darüber hinaus wurden mit Schülern der oben erwähnten 9 Schulklassen Interviews durchgeführt, die auf Tonband aufgezeichnet werden konnten. Das Interview erweist sich in diesem Untersuchungsstadium als den oben angeführten Befragungsformen überlegen, denn es ist "elastischer und lebensnaher und kann mit maximaler Anpassung an die Situation und Person des Befragten im Sinne der allgemeinen Fragestellung modifiziert werden".[1] Die Nachteile des Interviews - nämlich der Verlust an Objektivität und Zuverlässigkeit - sind in

---

1) Roberts, Karlene H.; Rost, Detlef, H.: Analyse und Bewertung empirischer Untersuchungen, Weinheim 1974[2], S.62

diesem Fall weniger schwerwiegend, da es sich um eine Vorerhebung handelt, in der Anhaltspunkte für die Formulierung von Items für eine - im Vergleich zum Interview objektivere und zuverlässigere - Schätzskala gesammelt werden sollen. An den Interviews, die von der Autorin dieser Untersuchung selbst durchgeführt wurden, nahmen immer zumindest der (die) Klassensprecher(in), meistens auch der (die) Vertreter(in), in einigen Fällen sogar einige interessierte Schüler teil. Die Gespräche verliefen weitgehend schülerzentriert, d.h. sie wurden von der Interviewerin nur so weit bestimmt, als einige Impulse vorbereitet waren, die jedoch nur dann eingesetzt wurden, wenn die Interviewten nichts zu sagen wußten oder das Rahmenthema "Klassensprecher" verließen.

Da an den Gesprächen nur besonders betroffene bzw. am Klassensprecheramt besonders interessierte Schüler teilnahmen, erbrachte diese Erhebung besonders differenzierte Aussagen.

Die drei verschiedenen Ansätze führten dazu, daß eine große Anzahl von Äußerungen zum Klassensprecheramt gesammelt werden konnte. Sie waren Vorformen der zu formulierenden Items für die Real- und Idealform der Skala zu Verhaltensweisen und Eigenschaften von Klassensprechern, die als summierte Rating-Skala oder Likert-Skala[1] entwickelt wurde. Die Äußerungen zum Klassensprecheramt wurden einzeln aufgelistet, soweit sie Verhalten oder Eigenschaften von Klassensprechern beinhalteten und somit als Item verwendbar waren. Diese erste Itemsammlung wurde so umgestellt, daß immer zwei gegenwätzliche Äußerungen zu einem Item zusammengefaßt wurden. Damit erhielt jedes Item zwei Pole, um bei der Beantwortung Mißverständnisse oder Zweideutigkeiten nach Möglichkeit auszuschalten. Zwar enthielt diese erste Sammlung unterschiedliche

1) Likert, R.: A Technique for the Measurement of Attitudes, in: Psychological Archieves, No.140, 1932, S.1-55

Items für den realen und für den idealen Klassensprecher. Da, um mit der Schätzskala später Real-Idealvergleiche vornehmen zu können, ein Verfahren erstellt werden soll, das in zwei parallelen Formen – nämlich in der Realform und in der Idealform – existiert (Kap.3.1.2, S.113 f), wurde jedes dieser zweipoligen Items doppelt formuliert, nämlich einmal für die Real- und einmal für die Idealform. Es wurde dabei darauf geachtet, daß die Formulierungen einander soweit als möglich glichen.

Beispiel:

Für die Idealform:

Ein Klassensprecher muß den Lehrern auch Widerworte geben können.

Er darf den Lehrern keine Widerworte geben.

Für die Realform:

Er (sie) gibt den Lehrern Widerworte.

Er (sie) gibt den Lehrern keine Widerworte.

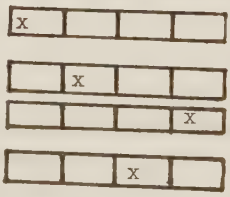
Die 4 Felder der Rangordnung haben dabei folgende Bedeutung:

Zustimmung zum linken Statement:

Bedingte Zustimmung zum linken Statement:

Zustimmung zum rechten Statement:

Bedingte Zustimmung zum rechten Statement:



Zwar wird es als gefährlich angesehen, bei Rangordnungen 7 Stufen zu unterschreiten, wenn das Material statistischen Manipulationen unterworfen werden soll[1]; inhaltlich ist

1) Scheuch, Erwin: Skalierungsverfahren in der Sozialforschung, in: König, René (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 1, Stuttgart 1962, S.354

jedoch keine sinnvolle Stellungnahme zu diesen Items möglich, wenn die Rangordnung über 4 oder 5 Stufen hinausgeht, so daß sich bei der Wahl von 7 oder mehr Stufen Verteilungen ergeben würden, die eher dem Zufall als einer differenzierteren Beantwortung der Items zuzuschreiben wären. Auf eine 5.Stufe, die eine neutrale Beantwortung ermöglicht hätte, wurde verzichtet, um neutrale Stellungnahmen zu vermeiden und möglichst viele gerichtete Stellungnahmen zu erhalten.

In einem letzten Schritt bei der Itemgewinnung wurde die aus 55 Items bestehende Vorform der Skala zur Überprüfung ihrer inhaltlichen Vollständigkeit und ihrer sprachlichen Verständlichkeit den Schülern zweier Düsseldorfer Hauptschulklassen und einer Lehrerin vorgelegt, die wegen langjähriger Erfahrung als SMV-Verbindungslehrerin besonders geeignet zu sein schien. Schüler und Lehrerin wurden gebeten, bei der Beantwortung der Items besonders auf Schwierigkeiten beim Verständnis, auf Zweideutigkeiten und auf möglicherweise fehlende Aspekte zu achten. Aus der anschließenden kritischen Diskussion über die Skala ergaben sich Hinweise, die zu einer weiteren Überarbeitung einzelner Items führten.

3.2.2.2 Die Faktorenanalyse

Der Itempool wurde insgesamt drei Faktorenanalysen unterzogen, die in Kap.3.2.2.2.3 einzeln dargestellt und erläutert werden. Die Faktorenanalyse wurde aus drei Gründen eingesetzt:

1. Die insgesamt 55 Variablen sinnvoll zu diskutieren und zu interpretieren, sowie sie auf angemessene Weise zueinander in Beziehung zu setzen, ist in dieser Form nicht möglich. Aus diesem Grunde soll die Faktorenanalyse als wichtiges ordnungsstiftendes Hilfsmittel eingesetzt werden, welches jedoch die psychologische Interpretation der Iteminhalte keineswegs überflüssig macht.

2. Die Schüler müssen die Schätzskala in der Real- und in der Idealform ausfüllen und somit insgesamt 110 x antworten. Darüber hinaus müssen noch zwei weitere Fragebögen von ihnen ausgefüllt werden. Um die Probanden nicht übermäßig zu beanspruchen, sowie um überhaupt sinnvolle Antworten zu erhalten, sollte der Itempool erheblich reduziert werden. Da, wie noch ausgeführt werden soll (Kap.3.2.2.3.3), eine klassische Skalogrammanalyse in diesem Fall keine sinnvolle Grundlage zur Itemselektion darstellt, soll die Itemselektion aufgrund faktorenanalytischer Ergebnisse vorgenommen werden.[1]

3. Es soll anhand der faktorenanalytisch gewonnenen Ergebnisse überprüft werden, ob die Zuordnung in 4 Hauptfunktionen des Klassensprechers (Kap.2.1.3, S.95f) empirisch nachweisbar ist.

Die Faktorenanalysen wurden nur mit aus der Idealform erhaltenen Daten ausgeführt, da nur bei dieser Befragungsform gewährleistet werden kann, daß die Stichprobe nicht verklumpt. (Bei der Realform beurteilen viele Schüler eine kleinere Anzahl von Klassensprechern, da die Erhebungen klassen- oder wenigstens gruppenweise durchgeführt werden. Bei der Idealform dagegen beurteilt jede Befragungsperson einen anderen, nämlich den von ihm vorgestellten idealen Klassensprecher.)

Vor der Darstellung der faktorenanalytisch gewonnenen Ergebnisse soll der besondere Stellenwert des dimensionalen Ansatzes für das Untersuchungsziel deutlich gemacht und die sich daraus ergebenden Folgerungen aufgeführt werden.

---

1) Die gleiche Vorgehensweise wird bei der Erstellung des Freiburger Persönlichkeitsinventars beschrieben.
Fahrenberg, Jochen; Selg, Herbert; Hampel, Rainer: Das Freiburger Persönlichkeitsinventar FPI, Handanweisung, Göttingen 1978[3], S.19

3.2.2.2.1 Die Bedeutung des dimensionalen Ansatzes für das Untersuchungsziel

Zur Vorsicht bei der Verwendung und Deutung faktorenanalytisch gewonnener Ergebnisse veranlassen zahlreiche Gründe, die teils mathematischer und teils psychologischer Natur sind:

1. Theoretisch soll eine Skala eine Zufallsstichprobe aus allen möglichen Indikatoren beinhalten, damit alle zur Erfassung von "Funktionen und Eigenschaften eines Klassensprechers" möglichen Dimensionen oder Aspekte bei der Durchführung einer Faktorenanalyse berücksichtigt werden können. In der Praxis ist diese Stichprobe jedoch keineswegs dem Zufall überlassen, da "der kulturell beeinflußte und damit subjektive Standpunkt des Forschers nicht ausgeschaltet werden"[1] kann. "Eine ... Faktorenanalyse kann dabei nur solche Zusammenhänge aufzeigen, die durch die Aufnahme der Aspekte in die Befragung möglich gemacht wurden."[2]
Eine Interpretation empirisch gewonnener Sinnkomplexe muß deshalb immer unter dieser Einschränkung gesehen werden.

Zwar wurde - wie in Kap.3.2.2.1 dargestellt - dieser Fehler bei der Konstruktion der Items nach Möglichkeit vermieden, indem die Auswahl der Aspekte durch schriftliche Befragungen und Interviews weitgehend den Betroffenen selbst - nämlich den Schülern - überlassen wurde. In abgeschwächter Form wirkt sich der Standpunkt der Verfasserin sicherlich trotz gründlicher Vorerhebungen auf Art und Inhalt der Indikatoren aus. So ist es beispielsweise denkbar, daß die der Itemgewinnung vorausgegangenen Interviews bei einer anderen Gesprächsleitung zu anderen Ergebnissen hätten führen können.

---

1) Boos-Nünning, Ursula: Dimensionen der Religiosität; zur Operationalisierung und Messung von religiösen Einstellungen, München 1972, S.35

2) ebenda

2. Des weiteren ist die Anzahl und Art der Dimensionen von einer Reihe statistischer Verfahren abhängig, deren Auswahl in das Belieben des Forschers gestellt ist. So können beispielsweise Dimensionen immer wieder eine andere Bedeutung erhalten, wenn sie nach verschiedenen Verfahren rotiert werden.
Die Anzahl der Dimensionen kann weiter nach sehr unterschiedlichen und eher willkürlich zu bestimmenden Verfahren begrenzt werden (z.B. Scree-Test, Eigenwert < 1). Deshalb sollte man sich bei der Auswertung faktorenanalytisch gewonnener Dimensionen davor hüten, "sie etwa als irgendwelche gegebenen 'Grundvermögen' zu interpretieren".[1] Vielmehr sollte man sich bei allen Auswertungsschritten der Gefahr zufällig oder willkürlich gewonnener Ergebnisse bewußt sein. So kann das Fehlerrisiko reduziert werden, wenn man die Ergebnisse der dimensionsanalytisch gewonnenen Daten immer wieder mit aus anderen Verfahren entstandenen Resultaten vergleicht.

3. Die Faktorenanalyse beruht auf zwei Voraussetzungen: Die Daten müssen normal verteilt sein und Intervallskalenniveau haben. Diese Bedingungen können bei der Konstruktion einer Skala beide nur annäherungsweise erfüllt werden.
Bei der Skala über Funktionen und Eigenschaften eines Klassensprechers wird gegen diese Voraussetzungen in besonderem Ausmaß verstoßen. Eine Beantwortung der Items auf nur vier Stufen (diese Maßnahme wurde in Kap.3.2.2.1, S. 126 begründet) kann nicht als Annäherung an das Kontinuum einer Intervallskala bezeichnet werden. Außerdem konnte kein Item wegen seiner Abweichung von der Normalverteilung entfernt werden, da es eher gerade von besonderer Bedeutung für die Interpretation der Ergebnisse ist, wenn sich in ihm starke Zustimmung bzw. Ablehnung einer Eigenschaft oder Funktion des Klassensprechers ausdrückt.

---

1) Hofstätter, Peter R. und Wendt, Dirk: Quantitative Methoden der Psychologie, München 1967, S.216

So stellt etwa das Ergebnis von Item 32 des Idealfragebogens (88,9 % der befragten Schüler wünschen sich einen Klassensprecher, der viel Gemeinschaftssinn hat) einen so wesentlichen Bestandteil der Hauptwahlmotive von Schülern dar, daß auch solche nicht normal verteilte Items in der Skala verblieben. Zwar mußte damit zunächst eine größere Ungenauigkeit bei der Faktorenanalyse in Kauf genommen werden. Das Verfahren wurde jedoch nicht nur anhand von 102 Befragungspersonen der Voruntersuchung, sondern auch aufgrund der Daten von 773 Probanden der Hauptuntersuchung durchgeführt. Da die auf etwaige Abweichungen von der Normalverteilung zurückzuführenden Fehler bei wachsender Anzahl von Probanden immer kleiner werden, entstehen durch Verstoß gegen diese Voraussetzung zumindest bei dieser letzten Faktorenanalyse nur noch geringfügige Ungenauigkeiten.

4. Die Gefahr einer "blinden" Anwendung der Faktorenanalyse wurde bereits beschrieben (Kap.1.4.1, S.66). Den diesbezüglichen Vorschlägen von Lukesch und Koch (Kap.1.4.1, S.67) wurde auch bei der Skala über Eigenschaften und Funktionen eines Klassensprechers gefolgt, indem a priori-Dimensionen formuliert wurden (Kap.2.1.3, S.95 f).
Die unter Punkt 1 genannte Gefahr, wesentliche Aspekte zu übersehen bzw. den Standpunkt der Verfasserin zu stark einzubringen, wird durch diese Maßnahme jedoch wieder größer.
Mit der Formulierung von a priori-Dimensionen ergibt sich eine weitere Möglichkeit, die Stichhaltigkeit der durch mathematische Analysen gewonnenen Dimensionen zu überprüfen, indem man die "einzelnen inhaltlich verschiedenen Komplexe vorher voneinander abtrennt, Hypothesen über deren Zusammenhänge aufzustellen versucht und dann deren Stichhaltigkeit (theoretisch und empirisch) überprüft".[1]
Dies geschieht durch die Formulierung und Überprüfung der Hypothesen zum Erziehungsstil des Klassenlehrers.

1) Lukesch, Helmut: Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte, Stuttgart 1975, S.86

3.2.2.2.2 Folgerungen für die Auswertung der Ergebnisse

Trotz der oben aufgeführten Nachteile ist die Faktorenanalyse zumindest für den Forscher selber ein notwendiges Instrument, wenn - wie es hier der Fall ist - für die Bearbeitung einer Fragestellung eine ökonomische Beschreibung erstellt werden soll. Die begrenzte Informationsverarbeitungskapazität des Menschen würde es nämlich nicht ermöglichen, eine so große Zahl von Variablen hinsichtlich der verschiedenen Fragestellungen sinnvoll zu diskutieren und zu interpretieren bzw. so viele Ergebnisse zueinander in Beziehung zu setzen. Die Faktorenanalyse bildet deshalb trotz ihrer Schwächen einen wesentlichen Bestandteil der Untersuchung.

Um die dadurch zu befürchtenden Fehler möglichst klein zu halten, wurden zwei Maßnahmen ergriffen:

1. Die Übereinstimmung der Dimensionen mit wirklichen Tatbeständen wurde durch verschiedene Ansätze mehrfach überprüft.
2. Die Diskussion und Interpretation der Untersuchungsergebnisse beruht nie ausschließlich auf den Aussagen der Dimensionen.

Zu 1: Neben der oben aufgeführten Formulierung von a priori-Dimensionen und der Erstellung und Überprüfung diesbezüglicher Hypothesen wurden mehrere Faktorenanalysen an zwei verschiedenen Stichproben durchgeführt und miteinander verglichen, Die Skala wurde nämlich in ihrer endgültigen, aus 33 Items bestehenden Form (vgl. S. 136) zunächst aufgrund der von 102 Hamburger Schülern gewonnenen Daten einer Voruntersuchung und später noch einmal anhand der Daten von 773 Schülern der Hauptuntersuchung einer Faktorenanalyse unterzogen. Es zeigte sich, daß die Dimensionen beider Schülergruppen im wesentlichen identisch sind.

Zu 2: Die Dimensionen wurden im Sinne eines notwendigen Ordnungsgesichtspunktes als heuristischer Ansatz bei der Auswertung flexibel gehandhabt. Sie geben lediglich eine allgemeine Orientierung vor, und es wurden zusätzlich bei jeder Fragestellung alle in Betracht kommenden Items einzeln überprüft und ihre Ergebnisse mit denen der Dimension verglichen. Wenn es sich zeigte, daß die Ergebnisse von Items und Dimension übereinstimmten, wird die Prozedur bei der Darstellung (Kap.4) nicht weiter erwähnt. Gelegentlich ist jedoch das Resultat einer Dimension auf bestimmte Items stärker zurückzuführen als auf andere. In diesen Fällen wird die Berechnung der Items eigens erwähnt, da dies eine differenziertere Betrachtung der Aussage einer Dimension ermöglicht. In einigen Fällen führte die Berechnung von Items zu Erkenntnissen, die der entsprechenden Dimension nicht entnommen werden konnten, ja, ihr sogar teilweise widersprachen. Auch sie werden im Darstellungsteil (Kap.4) erwähnt.

Durch diese Maßnahmen werden die angeführten Mängel der faktorenanalytischen Verfahrensweise weitgehend vermieden. Die Vorteile des Verfahrens bleiben dabei unbeeinträchtigt. Die Hauptfunktion der Faktorenanalyse besteht nämlich in ihrer Möglichkeit, für den Forscher ordnungsstiftendes Hilfsmittel - nicht jedoch primäres Entscheidungsverfahren - zu sein. Sie ist somit für Untersuchungen, die auf einer großen Anzahl von Daten beruhen, eine sinnvolle und nützliche Methode. Insbesondere ist sie wichtiges Hilfsmittel bei der Itemselektion von Schätzskalen (diese Vorgehensweise wird in Kap.3.2.2.2.3 geschildert) sowie bei der Interpretation des Zusammenhanges zwischen den Items.

3.2.2.2.3 Ergebnisse der Faktorenanalysen

Es wurde bereits angeführt, warum die Voraussetzungen zur Faktorenanalyse - nämlich Intervallskalenniveau und Normalverteilung der Daten - nicht erfüllt werden konnten (vgl.Kap.3.2.2.2.1, S.130). Aus den gleichen Gründen wurde auf eine Überprüfung der klassischen Merkmale wie Trennschärfe und Schwierigkeit der Items verzichtet, da sowohl der Trennschärfekoeffizient als auch der Schwierigkeitsindex verteilungsabhängig sind.

Es soll jedoch - wie bereits erwähnt - kein Item wegen seiner Abweichung von der Normalverteilung entfernt werden, da bei der Untersuchung der Klassensprecher nicht - wie es bei einem klassischen Einstellungsfragebogen der Fall wäre - zwischen einzelnen Befragungspersonen differenziert werden soll (etwa "falsch-richtig" oder "aktiv-passiv"), sondern zunächst die Aussage aller Befragten gemeinsam von Bedeutung ist. Bezogen auf das in Kap. 3.2.2.1, S.126 angeführte Beispiel ist für die Idealform von Bedeutung, ob alle Schüler der Meinung sind, ein Klassensprecher dürfe den Lehrern keine Widerworte geben. Für die Realform ist dagegen wichtig zu erfahren, ob er den Lehrern tatsächlich keine Widerworte gibt.

Eine Itemselektion kann deshalb nur anhand der faktorenanalytischen Ergebnisse geschehen. Sie wurde nach folgenden Kriterien vorgenommen:
Ein Item wurde entfernt, wenn es

1. in keinem Faktor eine Ladung a$\geq$.30 aufwies;
2. nur in Faktoren mit einem oder zwei Items eine Ladung a$\geq$.30 aufwies, da so kleine Faktoren nicht dem Hauptzweck der Faktorenanalyse dienlich sind, nämlich ein wichtiges ordnungsstiftendes Hilfsmittel zu sein (vgl.Kap.3.2.2.2.2., S.132);
3. nur in Faktoren eine Ladung a$\geq$.30 aufwies, die sich nicht sinnvoll interpretieren ließen;
4. durch ein anderes sinnähnliches Item bereits repräsentiert wurde.

Dem letzten Kriterium kommt dabei besondere Bedeutung zu. Es bedeutet umgekehrt nämlich auch, daß ein Item auf jeden Fall im Itempool verbleiben muß, wenn es als einziges eine bestimmte Eigenschaft oder Verhaltensweise von Klassensprechern anspricht. Die Itemsammlung zielt nämlich bewußt darauf ab, möglichst alle Aspekte des Klasensprecheramtes zu erfassen, so daß ein Itempool, der zwar aus deutlich getrennten Dimensionen besteht, jedoch nur noch einige Aspekte des Klassensprecheramtes erfasst, dem Untersuchungsziel nicht entsprechen würde. Die Faktorenanalyse dient auch hier, wie bereits erwähnt (Kap.3.2.2.2, S.127und Kap.3.2.2.2.2, S.132), zwar als ordnungsstiftendes Hilfsmittel, nicht jedoch primär als ein Entscheidungsverfahren.[1]

Bei den Faktorenanalysen wurde nach der Hauptkomponentenmethode vorgegangen. Als Abbruchkriterium für die Extraktion weiterer Dimensionen wurde definiert, daß der kleinste Eigenwert, der ein Maß für die von dem Faktor gebundene Varianz darstellt, ≥ 1 sein muß. Die Dimensionen wurden einer Varimax-Rotation unterzogen. Die Analyse wurde im Rechenzentrum der Universität Düsseldorf anhand des SPSS-Programmpakets (Statistical Package for the Social Sciences)[2] durchgeführt.

Eine erste Faktorenanalyse wurde mit den Daten von 102 Schülern aller Hauptschuljahrgänge einer Hamburger Schule erstellt. Bei der Erhebung wurden folgende Schwierigkeiten berücksichtigt:

Mit einer Befragung ganzer Klassen hätte sich eine Verklumpung der Stichprobe von Schülern verfälschend auf die Antwortverteilung ausgewirkt. Es würde nämlich bereits genügen, drei Schulklassen zu befragen, um die erwünschte Anzahl von etwa 100 Befragungspersonen

---

1) Die Autoren des FPI sehen bei der Erstellung ihres Persönlichkeitsinventares ebenfalls darin die Hauptfunktion der Faktorenanalyse.
Fahrenberg, Jochen; Selg, Herbert; Hampel, Rainer, a.a.O., S.17

2) Nie, Norman H.; Bent, Dale H.; Hull, C.Hadlai: SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), McCraw Hill, 1970

zu erreichen. Die Beantwortung der Items kann bei diesem Vorgehen jedoch in einem beträchtlichen Ausmaß auf nur für einzelne Klassen geltende Maßstäbe zurückzuführen sein. Um eine solche Art verfälschende Verklumpung der Stichprobe zu vermeiden und Antworten von größerer Allgemeingültigkeit zu erhalten, wurde die Befragung nicht innerhalb geschlossener Klassengemeinschaften, sondern in Leistungskursen, Arbeitsgemeinschaften oder kleinen Schülergruppen durchgeführt, so daß die Stichprobe Schüler vieler verschiedener Klassen enthält. Zusätzlich wurde darauf geachtet, daß beide Geschlechter und alle Jahrgänge gleichmäßig vertreten waren.
Die erste Faktorenanalyse aufgrund der von 102 Hamburger Hauptschülern gewonnenen Daten ergab 20 Dimensionen, deren Ladungsmuster, Eigenwert- und Varianzanteile im Anhang F aufgeführt sind. Anhand ihrer Ergebnisse wurde nach den oben (S. 134) angeführten Kriterien die Itemsselektion vorgenommen, wobei die Anzahl der Items von 55 auf 33 reduziert wurde.

Eine zweite Faktorenanalyse mit den Daten der gleichen Population, jedoch anhand der verbleibenden 33 Items, ergab 10 Dimensionen mit einem Eigenwert > 1, von denen 5 sinnvoll interpretiert werden konnten. Das Ladungsmuster befindet sich im Anhang F.

Da ihre Ähnlichkeit mit dem hypothetischen Konstrukt der 4 Hauptfunktionen eines Klassensprechers (S.95f) hinreichend erschien, wurde die Skala in dieser Form (vgl. Anhang F für die Idealform, Anhang G für die Realform) für die Hauptuntersuchung verwendet.

Da die Erhebung in nur einer Schule durchgeführt wurde, sind Verfälschungen, d.h. Aussagen, die nur für diese Schule Gültigkeit haben, nicht auszuschließen. Aus diesem Grunde wurde mit den Daten der Hauptuntersuchung (N = 773) eine dritte Faktorenanalyse durchgeführt (Ladungsmuster Anhang F), die die gleiche Anzahl an Dimensionen erbrachte. Ein Vergleich der Ladungsmuster zeigt, daß sehr ähnliche Dimensionen, wenn auch in einer anderen Reihenfolge, entstanden sind.

3.2.2.2.4 Beschreibung der einzelnen Dimensionen

Von 10 Dimensionen konnten 5 sinnvoll interpretiert werden. Zu den faktorenanalytisch gewonnenen Dimensionen gehören insgesamt 26 Items. 7 weitere Items, die als einzige eine bestimmte Eigenschaft oder Verhaltensweise von Klassensprechern betrafen, wurden - wie in Kap.3.2.2.2.3 S.134 begründet wurde - trotz fehlender Zugehörigkeit zu einer Dimension im Itempool belassen, so daß der endgültige Fragebogen aus 33 Items besteht (vgl. Anhang F).

Die folgende Darstellung zeigt die anhand der 3.Faktorenanalyse gewonnenen und für die weitere Untersuchung zu verwendenden 5 Dimensionen und ihre Items, soweit ihre Ladungszahl $>$ .30 ist:

Tab.3:

Idealfragebogen zur Messung der von Schülern erwarteten Eigenschaften und Funktionen eines Klassensprechers:

Ergebnisse der Faktorenanalyse nach Hauptkomponentenmethode mit Varimaxrotation; Abbruchkriterium: Eigenwert 1; n = 773; Ladungszahl der Items 0.3

Dimension "Partner"; Varianzanteil: 10,1 %

Item 15 Ladung 0,33	Solange noch kein Lehrer da ist, sollte er die Aufsicht führen und darauf achten, daß niemand herumtobt.	Solange noch kein Lehrer da ist, sollte sich die Klasse mal austoben können, ohne daß der Klassensprecher sich einmischt.
Item 29 Ladung 0,42	Manchmal wird es in der Verfügungsstunde so laut, daß die Diskussion zu scheitern droht. Dann sollte der Klassensprecher jeden Schüler rausschmeißen, der zu laut wird.	In der Verfügungsstunde sollte der Klassensprecher die Schüler gewähren lassen.
Item 21 Ladung 0,42	Er muß in der Verfügungsstunde das Gespräch leiten können.	Es ist nicht nötig, daß der Klassensprecher das Gespräch leiten kann.
Item 04 Ladung 0,61	Er sollte immer freundlich zu den Lehrern sein.	Er sollte nicht immer freundlich zu den Lehrern sein.
Item 22 Ladung 0,62	Er sollte gute Ideen für gemeinsame Unternehmen (z.B.Klassenfest) haben.	Er braucht keine guten Ideen für gemeinsame Unternehmen zu haben.
Item 43 Ladung 0,64	Er sollte sich in der SMV-Versammlung für die Belange seiner Klasse einsetzen.	Es ist nicht nötig, daß er sich in der SMV-Versammlung für die Belange seiner Klasse einsetzt.
Item 41 Ladung 0,71	Er sollte die Klasse regelmäßig über die Arbeit der SMV informieren.	Es ist nicht nötig, daß er die Klasse regelmäßig über die Arbeit der SMV informiert.
Item 42 Ladung 0,74	Der Klassensprecher sollte regelmäßig an den SMV-Versammlungen teilnehmen.	Der Klassensprecher braucht nicht regelmäßig an den SMV-Versammlungen teilzunehmen.

Dimension "Eigenschaften eines Aufgabenführers";
Varianzanteil: 7,8 %

Item 51 Ladung -0,33	Er darf sich von den Lehrern nicht so schnell überzeugen lassen.	Er sollte möglichst auf die Meinung der Lehrer hören.
Item 47 Ladung -0,32	Er sollte keine Angst vor den Lehrern haben.	Es ist nicht schlimm, wenn ein Klassensprecher Angst vor den Lehrern hat.
Item 06 Ladung 0,30	Er sollte bei den Lehrern beliebt sein.	Er braucht bei den Lehrern nicht beliebt zu sein.
Item 17 Ladung 0,48	Er wird besonders häufig durch das Schulhaus geschickt, um etwas für die Lehrer zu erledigen (z.B. Landkarten holen, sich um das Klassenbuch kümmern).	Um etwas zu erledigen, schickt der Lehrer ebenso häufig andere Schüler los.
Item 02 Ladung 0,60	Für die Aufgaben eines Klassensprechers sind nur Schüler mit überdurchschnittlichen Noten geeignet.	Für die Aufgaben eines Klassensprechers sind auch Schüler mit schlechten Schulnoten geeignet.
Item 08 Ladung 0,64	Ein Klassensprecher sollte kein normaler Schüler, sondern eine angesehene Persönlichkeit sein.	Ein Klassensprecher solle keine angesehene Persönlichkeit, sondern ein ganz normaler Schüler sein.

Dimension "Interessenvertreter"; Varianzanteil: 7,0 %

Item 47 Ladung 0,33	Er sollte keine Angst vor den Lehrern haben.	Es ist nicht schlimm, wenn ein Klassensprecher Angst vor den Lehrern hat.
Item 50 Ladung 0,39	Er muß den Lehrern auch Widerworte geben können.	Er darf den Lehrern keine Widerworte geben.
Item 49 Ladung 0,67	Er muß den Mut zur Auflehnung gegen die Lehrer haben.	Er darf sich nicht gegen die Lehrer auflehnen.
Item 48 Ladung 0,68	Er muß sich vor den Lehrern durchsetzen können.	Er braucht sich vor den Lehrern nicht durchsetzen zu können.

Dimenion "Funktionen eines Aufgabenführers"; Varianzanteil: 3,7 %

Item 15 Ladung 0,32	Solange noch kein Lehrer da ist, sollte er die Aufsicht führen und darauf achten, daß niemand herumtobt.	Solange noch kein Lehrer da ist, sollte sich die Klasse mal austoben können, ohne daß der Klassensprecher sich einmischt.
Item 13 Ladung 0,61	Wenn die Schüler zu laut werden, sollte der Klassensprecher Strafarbeiten aufgeben.	Auch wenn die Schüler zu laut werden, sollte der Klassensprecher keine Strafarbeiten aufgeben.
Item 18 Ladung 0,73	Er sollte den Klassenlehrer regelmäßig darüber informieren, wer sich im Fachunterricht bei anderen Lehrern schlecht benommen hat.	Er sollte den Klassenlehrer nicht darüber informieren, wer sich im Fachunterricht bei anderen Lehrern schlecht benommen hat.

Dimension "sozial-emotionaler Führer";
Varianzanteil: 3,7 %

Item 33 Ladung 0,41	Ein Klassensprecher sollte den Mitschülern gegenüber Ratgeber für alle die Schule betreffenden Probleme sein.	Ein Klassensprecher braucht nicht Ratgeber für alle die Schule betreffenden Probleme zu sein.
Item 32 Ladung 0,59	Er müßte besonders viel Sinn für eine gute Klassengemeinschaft haben.	Er braucht keinen Sinn für eine gute Klassengemeinschaft zu haben.
Item 45 Ladung 0,76	Er sollte den Schülern seiner Klasse Vorschläge machen, wie sie sich selber für die Belange der Schule einsetzen können (z.B. Artikel für die Schülerzeitung schreiben, Verbesserungsvorschläge für die Schulordnung ausarbeiten).	Er braucht den Schülern seiner Klasse keine Vorschläge zu machen, wie sie sich für die Belange der Schule einsetzen können.

Die Ähnlichkeit der faktorenanalytisch gewonnenen Dimensionen mit den hypothetischen Hauptfunktionen (vgl.Kap. 2.1.3 S.35f) ist deutlich vorhanden. Lediglich die Funktion "Aufgabenführer" ist in 2 Dimensionen vorhanden, wobei die eine vorwiegend Eigenschaften, die andere Funktionen beschreibt.

Da drei verschiedene Ansätze - nämlich die Formulierung von a priori-Dimensionen und zwei Faktorenanalysen verschiedener Populationen - zu ähnlichen Ergebnissen führten, kann diese Tatsache als Indiz dafür gewertet werden, daß die Dimensionen nicht das Ergebnis von Zufällen sind, sondern auf wirklich vorhandenen Tatbeständen beruhen.

Bei der Auszählung wurde so vorgegangen, daß jedes Item pro Befragungsperson einen ganzzahligen Wert zwischen 1 und 4 bekam.

Beispiel:

Ein Klassensprecher muß auch Widerworte geben können.	4	3	2	1	Er darf den Lehrern keine Widerworte geben.

Die oben angeführten Items sind so geordnet, daß eine Zustimmung zum linken Statement dem Wert 4, eine Zustimmung zum rechten Statement dagegen dem Wert 1 entspricht.

In der folgenden Darstellung werden die Dimensionen einzeln beschrieben sowie die Bedeutung eines hohen Wertes (d.h.: Die Items der Dimension wurden vorwiegend auf den Stufen 3 und 4 eingeschätzt) bzw, eines niedrigen Wertes (d.h: Die Items der Dimension wurden vorwiegend auf den Stufen 1 und 2 eingeschätzt) erläutert.

Dimension "Partner":

In der Dimension sind Führungsfunktionen des Klassensprechers enthalten, die er vorwiegend als Vertreter der Schüler (hier: im Rahmen der SMV-Arbeit und bei der Diskussionsleitung in der Verfügungsstunde), teilweise aber auch auf Anordnung von Lehrern (hier: Aufsicht führen bei Abwesenheit des Lehrers) ausübt. Es werden weiter Persönlichkeitseigenschaften wie Freundlichkeit und Ideenreichtum angesprochen.

Hoher Wert: Es wird ein Klassensprecher gewünscht, der einsatzbereit und durchsetzungsfreudig als SMV-Mitglied Diskussionsleiter und Aufsichtsperson ist. Man erwartet Ideenreichtum und Freundlichkeit den Lehrern gegenüber von ihm.

Niedriger Wert: Man erwartet vom Klassensprecher geringen SMV-Einsatz sowie Zurückhaltung in der Diskussions-

leitung und beim Aufsichtführen. Es wird wenig Wert auf Ideenreichtum gelegt und erwartet, daß der Klassensprecher gelegentlich auch weniger freundlich den Lehrern gegenüber auftritt.

Dimension "Eigenschaften eines Aufgabenführers":

Die Dimension ist zweipolig und beinhaltet Items, die das Verhältnis des Klassensprechers zu Lehrern sowie sein Ansehen und seine Leistungsstärke betreffen.

Hoher Wert: Es wird ein Klassensprecher gewünscht, der im Sinne eines Klassenprimus oder eines Prefect leistungsstark, bei Lehrern angesehen und beliebt ist, sich ihnen gegenüber loyal verhält und Aufträge zur Entlastung von Lehrern ausführt.

Niedriger Wert: Ein Klassensprecher in der Rolle eines Primus oder Prefect wird abgelehnt. Er soll sich den Lehrern gegenüber nicht durch Ansehen, Beliebtheit, Leistungsstärke o.ä. auszeichnen, sondern so wie die anderen Schüler sein. Eine angstfreie und selbstbewußte Haltung zu Lehrern wird dagegen gewünscht.

Dimension "Interessenvertreter":

In der Dimension sind Items vertreten, die die Haltung eines Klassensprechers verdeutlichen, wenn er die Interessen seiner Mitschüler vor einem oder mehreren Lehrern vertreten muß.

Hoher Wert: Der Klassensprecher soll sich Lehrern gegenüber angstfrei, mutig, durchsetzungsfreudig verhalten. Die Schüler erwarten auch Widerspruch und Auflehnung von ihm.

Niedriger Wert: Die Schüler wünschen einen Lehrern gegenüber loyalen Klassensprecher, der auf Kontroversen mit Lehrern verzichtet.

Dimension "Funktion eines Aufgabenführers":

Die Items dieser Dimension beschreiben Situationen, in denen der Klassensprecher Funktionen eines Aushilfslehrers zur Aufrechterhaltung der Disziplin bei der Abwesenheit des Lehrers ausübt.

Hoher Wert: Die Schüler erwarten, daß ihr Klassensprecher die Disziplin in der Klasse aufrechterhält, wenn kein Lehrer anwesend ist.

Niedriger Wert: Die Schüler wünschen, daß sich ihr Klassensprecher nicht weiter einmischt, auch wenn es in der Klasse turbulent zugeht.

Dimension "sozial-emotionaler Führer":

Die Items dieser Dimension beschreiben Situationen, in denen der Klassensprecher den sozial-emotionalen Raum zwischen den Schülern günstig beeinflußt, indem er Rat gibt, für Entspannung sorgt, zu gemeinsamen Tätigkeiten anregt.

Hoher Wert: Die Schüler legen großen Wert auf einen Klassensprecher, der sich dem informellen Bereich im Gruppenleben der Klasse besonders zuwendet.

Niedriger Wert: Eine Einflußnahme des Klassensprechers auf den sozial-emotionalen Bereich des Gruppenlebens wird von den Schülern nicht gewünscht.

3.2.3 Abhängigkeit vom Lehrer- oder Schülerurteil

Einen Fragebogen, der, wie in Kap.3.1.1 IV. gefordert wurde, die Abhängigkeit von Schülern ausschließlich in schulischen Situationen mißt, stellt der Lehrer-Dependenz-Fragebogen von Sturzebecher[1] dar, der 24 Konfliktsituationen des Schulalltags beinhaltet (vgl.Anhang B).
Der befragte Schüler muß jeweils angeben, ob er in der betreffenden Situation eher den Forderungen des Lehrers oder denen der Schüler nachgeben würde.

Der Fragebogen wurde für 10-bis 12-jährige Schüler konzipiert. Da das Alter der untersuchten Klassensprecher jedoch zwischen 11,7 und 15,8 Jahren liegt, stellt sich die Frage, in welcher Form die Ergebnisse der Untersuchung von Klassensprechern überhaupt mit denen von Sturzebecher verglichen werden können. Ältere Schüler werden vermutlich andere Durchschnittswerte erreichen, d.h. man wird bei ihnen geringere Lehrerdependenz feststellen, weil sie aufgrund ihres Entwicklungsstandes zu einer stärkeren Orientierung an der Gruppe der Gleichaltrigen neigen (vgl.S.85 f).
Erste Ergebnisse aus Sturzebechers Untersuchung deuten ebenfalls an, daß - zumindest in der Gruppe der 10-12-Jährigen - das Ausmaß an Lehrerdependenz mit steigendem Alter abnimmt.[2]

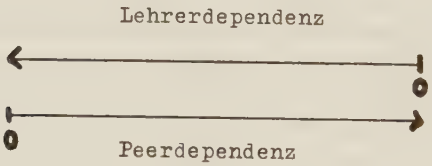
Ein Vergleich von Ergebnissen der Untersuchung von Klassensprechern mit Sturzebechers Untersuchungsergebnissen ist deshalb - soweit es das Ausmaß an Lehrerdependenz betrifft - nur bei gleichzeitiger Berücksichtigung des Alters möglich.

---

1) Sturzebecher, Klaus: Lehrerdependenz in Konfliktsituationen des Schulalltags, Marburg 1973, S.173-177

2) a.a.O., S.112

Bei Sturzebechers Skala ist ein geringes Ausmaß an Lehrerdependenz jedoch nicht mit einer Fähigkeit zur selbständigen Entscheidungsfindung - also einer Independenz - gleichzusetzen. Vielmehr wird aus einer Inhaltsanalyse der Items sowie aus den Voruntersuchungen deutlich, daß es sich bei diesem Meßinstrument eigentlich um 2 abhängige Dimensionen Lehrerdependenz - Peerdependenz handelt:



Ein hohes Ausmaß an Lehrerdependenz bedeutet damit gleichzeitig ein geringes Ausmaß an Peerdependenz, und umgekehrt ist eine geringe Ausprägung der Lehrerdependenz mit hoher Peerdependenz identisch. Unabhängigkeit in der Entscheidungsfindung kann mit dieser Skala direkt nicht gemessen werden.

3.2.4 Der Erziehungsstilfragebogen

Wie in den Kapiteln 3.1.1 V. und 3.1.4 erwähnt und begründet wurde, soll ein Instrument Verwendung finden, mit dem sowohl der Erziehungsstil der Eltern als auch derjenige der Klassenlehrer der zu untersuchenden Klassensprecher gemessen werden kann. Weiter soll das Meßinstrument durch das von Herrmannet al. erstellte Zweikomponentenkonzept (vgl. Kap.1.4) theoretisch zu begründen sein.

Ein geeignetes Verfahren im Rahmen dieses Erziehungsstilmodells stellen die von Borchert[1] entwickelten Skalen dar, weil mit dem gleichen Itempool sowohl der Erziehungsstil der Mutter als auch der des Klassenlehrers gemessen werden kann (vgl.Anhang C).

Die Konstruktion dieser Skalen und die sich daraus ergebenden diagnostischen Möglichkeiten werden deshalb in den beiden folgenden Abschnitten dargestellt.

---

1) Borchert, Johann: Empirische Untersuchungen über Beziehungen zwischen Erziehungsverhalten von Lehrern und Müttern und seine Rezeption durch die betroffenen Schüler, im Hinblick auf Schulangst, Anstrengungsvermeidung und soziale Beliebtheit, Dortmund 1974, S,27 f.

3.2.4.1 Konstruktion der Skalen

In Anlehnung an die Marburger Erziehungsskalen[1] entwickelte Masendorf einen Schülerfragebogen zur Erfassung des Unterrichtsstils von Lehrern.[2] Aus den Items dieser Skalen erstellte Borchert ein Instrumentarium, mit dem Strenge und Unterstützung sowohl der Mütter als auch der Lehrer gemessen werden können. In der endgültigen Form der Skalen verblieben Statements, wenn sie sowohl hohe Ladungen auf dem einen als auch geringe Ladungen auf dem anderen Faktor hatten und ihre Trennschärfen und Schwierigkeiten den teststatistischen Anforderungen genügten, so daß die endgültigen Skalen aus 16 Unterstützungs- und 15 Strenge-Items bestanden (vgl.Anhang C und D). Auch bei Borcherts Population ergaben sich - wie bei Herrmann et al. (S.69) - zwei verschiedene Schwierigkeitscluster Strenge und Unterstützung, d.h. die Schwierigkeiten beider Faktoren unterschieden sich signifikant ($p < 0{,}05$).[3]

---

1) Herrmann, Th.; Schitajewski, E.; Ahrens, H.J.: Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: Strenge und Unterstützung, in: Archiv für die gesamte Psychologie, 1968, 120, S.74 - 105; Herrmann, Th.; Stapf, A.; Krohne, W.: Die Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils, in: Diagnostica, 1971, 17, S.118 - 133

2) Masendorf, F.: Untersuchungen zu lernpsychologisch spezifizierten Aspekten des Interaktions- und Unterrichtsstils von Lehrern aus der Sicht der Schüler, Dortmund, Dissertation 1973

3) Borchert, J., a.a.O., S.26

3.2.4.2 Diagnostische Möglichkeiten der Skalen

Die Unterstützungs- und Strengeskalen stellen als "notwendigerweise vereinfachendes Interaktionsmodell gerade wegen ...(ihres) hohen Abstraktionsgrades durchaus noch eine vertretbare und sinnvolle Grundlage für ... Untersuchungen zum Problem der Auswirkung unterschiedlicher Erziehungsstile"[1] dar. Das Modell muß sich jedoch als unzulänglich erweisen, wenn man meint, "damit die gesamte Vielfalt und Komplexität erzieherischer Interaktionen erfassen zu können".[2] Aus diesem Grunde wurde die Theorie auch von den Verfassern ausdrücklich als reduktiv gefaßte "Teilbereichstheorie"[3] bezeichnet, die allerdings empiriegeleitet erweitert werden kann[4] bzw."'empiriegeleitet' in steter Veränderung begriffen"[5] ist. Aus diesem Grunde soll auch die Abhängigkeit bzw. Unabhängigkeit der Dimensionen Strenge und Unterstützung, deren Problematik in Kap.1.4.3.2 bereits angeführt wurde, anhand der Befunde weiter überprüft werden. Die Untersuchungsergebnisse sollen nämlich klären, ob die Dimensionen des Konzepts, die für Elternerziehung konzipiert wurden, in unveränderter Form auf das Erziehungsverhalten von Lehrer angewendet werden können.

Des weiteren setzen sich die oben zitierten Variationen der Strenge- und Unterstützungsskalen aus unterschiedlichen Items zusammen. Auch der Itemsatz zur Beschreibung von väterlicher Strenge besteht aus anderen Fragem als der zur Beschreibung von mütterlicher. Die Statements

---

1) Nickel, Horst: Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 23.Jg., 1976, S.155

2) ebenda, S.156

3) Herrmann, Th.; Stapf, A.; Deutsch, W.: Daten sammeln ohne Ende?, in: Psychologische Rundschau 1975, 26, S.178

4) Herrmann, Th.: Diskussionsbemerkung, in: Lukesch, H.(Hrsg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile, Göttingen 1975, S.184

5) Herrmann, Th.; Stapf, A.; Deutsch, W., a.a.O., S.178

beziehen sich zwar ihrer face-validity nach auf gleiche Unterstützungs- und Strengebegriffe, jedoch sind mit den unterschiedlichen Skalen, wenn man der Logik des Raschmodells,[1] nach dem sie konzipiert wurden, genau folgt, verschiedene latente Eigenschaftsbegriffe entstanden. "Diese tragen zwar dieselbe Bezeichnung, haben aber außer dem Namen nicht viel miteinander zu tun."[2] Damit ist zwar ein Vergleich jeder Skala mit den Postulierungen des Modells möglich, jedoch kann eine Beziehung zwischen den Untersuchungsergebnissen verschiedener Skalen streng genommen nur unter Vorbehalt hergestellt werden.

3.2.5 Fragebogen in der "guess-who"-Technik

Bei der Entwicklung eines "guess-who"-Fragebogens (die Technik wurde in Kap.3.1.3 dargestellt) für die Untersuchung von Klassensprechern muß berücksichtigt werden, daß weder nach einer generellen Rollenverteilung innerhalb der Gruppe noch nach allgemeinen statusverleihenden Eigenschaften gefragt wird. Vielmehr wird das Gruppenleben nur insofern untersucht, als es Aufschluß über eine eventuelle Klassensprecherrolle oder über einzelne statusverleihende Klassensprechereigenschaften geben kann. Dabei sollen - wie in der theoretischen Grundlegung bereits ausgeführt wurde (Kap.1.3.2.1, S.52) - die zu messenden Eigenschaften lediglich als in Schulsituationen vorhanden aufgefaßt und auf weitere Verallgemeinerungen verzichtet werden. Um sowohl die Rollenverteilung als auch den Status, den eine Rolle (Eigenschaft) innerhalb der Gruppe verleiht, messen zu können, wurde eine Kombination aus Beliebtheitsfragen und auf Eigenschaften bezogenen Fragen gewählt. Bei der Auswertung der Ergebnisse kann dann nämlich davon ausgegangen werden, daß eine Eigenschaft, die häufig bei beliebten Schülern auftritt, in der Gruppe einen hohen Status verleiht.

---

1) Herrmann, Th.et al., 1971, S.119

2) Lukesch, Helmut: Das Marburger Zweikomponenten-Konzept des elterlichen Erziehungsstils, Vier kritische Anmerkungen, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1977, Band I, H.3, S.194

Der Guess-who-Fragebogen für die vorliegende Untersuchung setzt sich aus 3 Beliebtheitsfragen und 15 weiteren Fragen, die durch Umformulierung von Items der Schätzskala entstanden, zusammen. Dazu wurden alle Statements, die sich auf Eigenschaften bezogen, und solche, die Funktionen oder Verhaltensweisen betrafen, welche außer beim Klassensprecher auch bei anderen Schülern beobachtet werden können, verwendet. Durch einen Vergleich von Guess-who-Fragen und Items der Idealform sind auch Rückschlüsse auf die Erwünschtheit dieser Eigenschaften möglich.

Der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang E.

3.3 Die Durchführung der Untersuchung

3.3.1 Die Zusammensetzung der Stichprobe

Die Erhebung wurde in 29 Klassen dreier Düsseldorfer Hauptschulen durchgeführt. Die Einzugsgebiete der Schulen lagen durchweg in Düsseldorf bzw. in seiner Nähe, so daß der Lebensraum der untersuchten Schüler als städtisch bezeichnet werden kann.
Zusätzlich zu den Befragungen wurden in den untersuchten Schulen die Aktivitäten der Schülermitverwaltungen beobachtet. Sie waren in allen drei Schulen sehr rege.
Bezüglich der Anzahl der untersuchten Klassen in jeder Schule und der Verteilung der Jahrgangsklassen ergibt sich folgende Gruppierung:

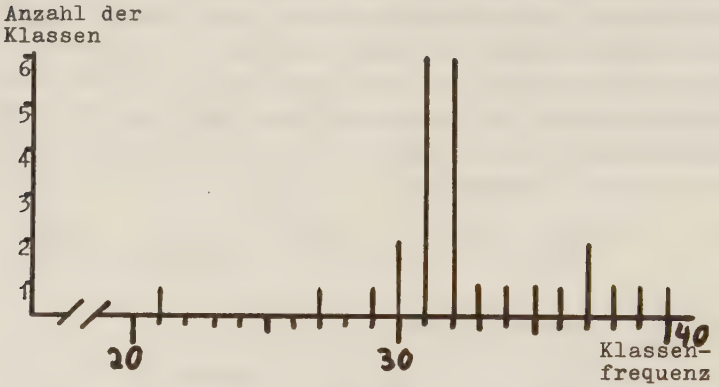
Tab. 4
Verteilung der untersuchten Schulen und Jahrgangsklassen

	Schuljahr					Insgesamt
	5.	6.	7.	8.	9.	
Schule e			2	1		3
Schule m	3	3	4	2	1	13
Schule w	2	3	3	3	2	13
Insgesamt	5	6	9	6	3	29

Einen Überblick über die Größe der untersuchten Klassen gibt die folgende Tabelle:

Abb. 3:

Schülerzahlen der untersuchten Schulklassen (n = 26) [1]



Die Angaben über die Zusammensetzung der Stichprobe zeigen, daß es sich bei der Untersuchung von Klassensprechern nicht um eine Zufallsauswahl handelt.
Eine Auswahl der Schulklassen nach dem Zufallsprinzip war aus folgenden Gründen nicht möglich:

1. Die Genehmigung, Erhebungen an Hauptschulen durchzuführen, wurde für den Schulamtsbereich Stadt Düsseldorf erteilt. Die Untersuchung beschränkt sich deshalb auf Schulen in städtischen Einzugsbereichen.
2. Die Erhebungen an einer bestimmten Schule konnten nur mit Zustimmung des Rektors stattfinden. Wie die obige Tabelle zeigt, konnte diese Zustimmung nur in drei Fällen erlangt werden.
3. Für die einzelne Klasse ist der (die) Klassenlehrer(in) verantwortlich. Auch er (sie) kann die Befragungen ablehnen. Dies war gelegentlich in jeder der drei Schulen der Fall.

---

1) Von den 29 untersuchten Klassen waren nur in 26 Fällen Angaben über die Klassengröße verfügbar.

Vermutlich ergeben sich aus diesen Mängeln einige Abweichungen der Stichprobe von der tatsächlichen Population der Klassensprecher und ihrer Mitschüler an Hauptschulen:

1. In die Ergebnisse können möglicherweise Daten eingehen, die nur für die untersuchten Schulen typisch sind.
2. Da die Befragungen nur mit Zustimmung der Rektoren und Klassenlehrer durchgeführt werden konnten, ist eine gewisse Auswahl (etwa bezüglich Offenheit, Aktivität) denkbar.

Diese Abweichungen können jedoch nur vermutet werden, ihr Ausmaß ist mit dem vorhandenen Datenmaterial nicht meßbar. Es stellt sich deshalb die Frage, in welchem Ausmaß die Untersuchungsergebnisse generalisierbar sind. Kerlinger bemerkt dazu, daß "wenn mit Stichproben gearbeitet wird, die nicht nach dem Zufallsprinzip zusammengestellt wurden, streng genommen eine Verallgemeinerung auf Charakteristiken ... nicht möglich ist."[1]
Dem muß entgegengesetzt werden, daß Befragungen in Schulklassen Genehmigungsverfahren unterliegen und deshalb immer die oben genannten Mängel aufweisen müssen, eine Randomisierung also unmöglich ist.
Deshalb erscheinen die Untersuchungsergebnisse für Klassensprecher aus Hauptschulen in städtischen Einzugsbereichen - unter den genannten Vorbehalten - generalisierbar.

3.3.2 Die Durchführungsbedingungen

Alle betroffenen Klassenlehrer zogen es vor, die Befragungen - sofern sie an die ganze Klasse gerichtet waren - selbst durchzuführen, um bei ihrer Planung unabhängig von Terminen mit der Versuchsleiterin zu sein. Deshalb wurden ihnen die Fragebögen nach einer eingehenden Erläuterung mit schriftlich formulierten

1) Kerlinger, F.N.: Foundations of Behavioral Research, New York 1964, S.60

Anweisungen zur Beantwortung, die sie ihren Schülern vorlesen sollten, ausgehändigt. Den Schülern wurde darin unter anderem Anonymität ihrer Äußerungen auch ihren Klassenlehrern gegenüber - insbesondere in Bezug auf den Erziehungsstil-Fragebogen - zugesichert und auch von den Lehrern zugebilligt. Zur Sicherung der Anonymität wurden die ausgefüllten Fragebögen in verschlossenen Umschlägen an die Versuchsleiterin zurückgegeben. Um diese Anonymität weiter aufrechterhalten zu können, werden die betroffenen Klassen oder Schulen auch in dieser Arbeit nur in Form von Kurzbezeichnungen erwähnt. Die Lehrer wurden anschließend über die ordnungsgemäße Durchführung der Erhebungen befragt. Es stellte sich heraus, daß die Durchführung - bis auf eine Ausnahme - ordnungsgemäß war. Die Daten einer Klasse mußten von der weiteren Auswertung ausgeschlossen werden, so daß sich die Anzahl der befragten Schulklassen von ursprünglich 30 auf 29 reduzierte.

Die Befragungen der Klassensprecher (Fragebögen zur Lehrer-Dependenz und zum Erziehungsstil der Mutter) wurden von der Verfasserin durchgeführt.

Die Erhebungen fanden im Juli 1975 - also kurz vor Schuljahresende - statt. Dieser Zeitpunkt wurde für besonders günstig gehalten, da erwartet werden kann, daß auch Neulinge, wie etwa die Schüler des 5.Schuljahres, dann schon hinreichend in die Klassen- und Schulgemeinschaft integriert sind. Nur unter dieser Voraussetzung sind nämlich zutreffende Beurteilungen von den Schülern zu erwarten. Die Schüler können sich am Ende des Schuljahres untereinander zutreffender einschätzen, insbesondere soweit es ihren Klassensprecher betrifft, dieser hatte seinerseits inzwischen ausreichend Gelegenheit, sich in seinem Amt zu bewähren. Da die Lehrer die Leitung ihrer Klassen in der Regel bereits zu Beginn des Schuljahres übernommen haben,

können diese zum einen von ihren Schülern bezüglich ihrer Strenge bzw. Unterstützung besonders gut beurteilt werden; zum anderen hat der Einfluß ihres Erziehungsstils in der Regel bereits über einen längeren Zeitraum hinweg bestanden und wird damit überhaupt erst meßbar.

Insgesamt wurden jedem Schüler 4 Fragebögen vorgelegt (Realform, Idealform, "Guess-who"-Fragen, Erziehungsstil-Fragebogen), so daß jeweils 9 DIN-A4-Seiten auszufüllen bzw. 115 Statements zu beantworten waren. Bei der Auswertung erwiesen sich etliche Exemplare der Idealform und der Realform der Rating-Skala als unbrauchbar, weil sie fehlerhafte, widersprüchliche oder unvollständige Angaben enthielten, so daß sie von der weiteren Untersuchung ausgeschlossen wurden- Dadurch verblieben für die Idealform die Daten von 773 Befragungspersonen und für die Realform 649 Befragungspersonen zur Auswertung.
Zusätzlich beantworteten die 29 Klassensprecher 2 weitere Fragebögen (Lehrerdependenz- und Erziehungsstilfragebogen bezüglich der Mutter), so daß jeder von ihnen 6 weitere DIN-A4-Seiten auszufüllen bzw. zu 55 Items Stellung zu nehmen hatte.

Darüber hinaus kamen von jedem Klassenlehrer 12 weitere Urteile zur Persönlichkeit des Klassensprechers.
Das Befragungsmaterial bestand damit aus etwa 8.100 DIN-A4-Blättern, und es standen Daten von rund 102.000 Stellungnahmen zur Verfügung. Sie wurden - mit Ausnahme der Ergebnisse des "Guess-who"-Fragebogens - auf Lochkarten übertragen und im Rechenzentrum der Universität Düsseldorf anhand des SPSS-Programm-Pakets (Statistical Package for the Social Sciences) statistisch ausgewertet.[1]

---

1) Nie, Norman, H.; Bent, Dale H.; Hull, C.Hadlai: SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) McCraw Hill, 1970

Die folgende Tabelle gibt abschließend einige Zahlen zur Untersuchungsstichprobe an. Dabei werden nur die Schüler(innen) erwähnt, deren Beantwortungen tatsächlich zur Auswertung gelangten. Da falsch beantwortete Fragen von der weiteren Berechnung ausgeschlossen wurden, ergeben sich für jeden Fragebogen andere Schülerzahlen.

Tab. 5

Anzahl der ausgewerteten Fragebögen

I. Fragebögen, die allen Schülern einer Klasse vorgelegt wurden:

	Ideal-Fragebogen (1)	Real-Fragebogen (2)	"guess-who"-Fragebogen (3)	Lehrer-Fragebogen (4)	Anzahl der befragten Schulklassen
Schüler	365	314	/	/	
Schülerinnen	408	335	/	/	
Schüler(innen) d.5.Schulj.	143	101	154	156	5
Schüler(innen) d.6.Schulj.	181	146	154	191	6
Schüler(innen) d.7.Schulj.	228	191	213	255	9
Schüler(innen) d.8.Schulj.	150	130	168	172	6
Schüler(innen) d.9.Schulj.	71	81	26	66	3
insgesamt	773	649	715	840	29

(1) Wortlaut des Fragebogens siehe Anhang S.F
(2) Wortlaut des Fragebogens siehe Anhang S.G
(3) Wortlaut des Fragebogens siehe Anhang S.E
(4) Wortlaut des Fragebogens siehe Anhang S.D

Es zeigt sich ein leichtes Übergewicht der weiblichen Befragungspersonen. Von den Jahrgangsklassen sind die Schüler der 7.Schuljahre besonders stark und die der 9.Schuljahre schwach besetzt. Beides entspricht trendmäßig der tatsächlichen Verteilung an den untersuchten Schulen.

II. Fragebögen, die den Klassensprecher(innen) vorgelegt wurden:

	Selbstbeurteilung durch d. Realform d.Schätzskala(1)	Lehrerdependenz-Fragebogen (2)	perzipierter Erziehungsstil der Mutter (3)
Klassensprecher	20	18	19
Klassensprecherinnen	9	9	9
Klassensprecher(innen) d. 5.Schulj.	5	5	5
Klassensprecher(innen) d. 6.Schulj.	6	5	6
Klassensprecher(innen) d. 7.Schulj.	9	9	9
Klassensprecher(innen) d. 8.Schulj.	6	6	6
Klassensprecher(innen) d. 9.Schulj.	3	2	2
insgesamt	29	27	28

III. Fragebogen zur Beurteilung von allgemeinen Persönlichkeitseigenschaften des Klassensprechers, der den Klassenlehrern (innen) vorgelegt wurde: (4)

Klassenlehrer eines 5.Schulj.	5
Klassenlehrer eines 6.Schulj.	6
Klassenlehrer eines 7.Schulj.	9
Klassenlehrer eines 8.Schulj.	6
Klassenlehrer eines 9.Schulj.	3
insgesamt	29

(1) Wortlaut d.Fragebogens s.Anhang S.G
(2) Wortlaut d.Fragebogens s.Anhang S.B
(3) Wortlaut d.Fragebogens s.Anhang S.C
(4) Wortlaut d.Fragebogens s.Anhang S.A

4. Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich - analog zur Fragestellung (Kap.2.2) - in zwei Teile, nämlich die Beschreibung der gesamten Situation von Klassensprechern einerseits (Kap.4.1) und die Überprüfung der Hypothesen zur Auswirkung des Erziehungsstils andererseits (Kap.4.2). In beiden Teilen werden die Befunde - ebenfalls in Analogie zur Fragestellung - nach den drei von Lucaszyk übernommenen Variablen des Führungsphänomens geordnet dargestellt:

1) Führungsverhalten und Persönlichkeitseigenschaften
2) Kollektive Erwartungen und Einstellungen der Gruppenmitglieder
3) Positionsanalyse der Klasse

4.1 Befunde zur Beschreibung der Situation des Klassensprechers

4.1.1 Befunde zum Führungsverhalten und zu Persönlichkeitseigenschaften des Klassensprechers

In Kap.4.1 werden die Ergebnisse aus der Auswertung des Realfragebogens, der Skalen zur Beschreibung von Schülerverhalten von Teigeler et al., des Lehrerdependenzfragebogens von Sturzebecher sowie des Fragebogens zum perzipierten mütterlichen Erziehungsstil von Borchert dargestellt. Nach einer Bewertung der Daten aller Klassensprecher folgt eine Analyse der geschlechts- und entwicklungspsychologischen Unterschiede.

4.1.1.1 Eigenschaften und Funktionen des Klassensprechers

Die Verteilung der Antworten auf die 5 Dimensionen und 33 Items des Realfragebogens wurden untersucht, um herauszufinden, in welchen Bereichen bei Klassensprechern Eigenschaften und Funktionen besonders häufig beobachtet werden und damit als Hinweise für das Vorhandensein einer einheitlichen Klassensprecher-Persönlichkeit zu werten sind. Dazu wurde zunächst überprüft, ob die

Klassensprecher bezüglich der einzelnen Dimensionen mehr hohe oder mehr niedrige Werte erhalten hatten.

In Kap.3.2.2.3.4, S.141 ff wurde bereits für jede Dimension beschrieben, welche konkrete Bedeutung ein hoher (niedriger) Wert im Idealfragebogen hat. Die Darstellung ist auch für den Realfragebogen gültig, jedoch in der situationsbezogenen Formulierung: Statt "Es wird ein Klassensprecher gewünscht, der einsatzbereit..."(S.142) gilt für den Realfragebogen "Der Klassensprecher ist einsatzbereit...".
Wie auch aus der Darstellung der Bedeutung von hohen (niedrigen) Werten hervorgeht, ist ein hoher Wert immer mit einem aktiven Klassensprecher-Verhalten identisch, während niedrige Werte ein passives, zurückhaltendes Klassensprecher-Verhalten kennzeichnen.
Um Auskünfte über die Einheitlichkeit der Schätzwerte der Funktionen und Eigenschaften von Klassensprechern zu erhalten, wurde für alle Dimensionen eine Grenzziehung durch die Mitte der insgesamt 4 Stufen vorgenommen. So konnte beispielsweise festgestellt werden, ob die Schüler ihre Klassensprecher bezüglich einer Dimension mehrheitlich (d.h. zwischen 50,1 % und Klassensprecher-Verhalten) oder niedrig (d.h. auf den Stufen 1 und 2, passives Klassensprecher-Verhalten) bewerteten. Zur besseren Übersicht wurde das Ausmaß der mehrheitlichen Schätzwerte, das zwischen 50,1 % und 100 % betragen kann, in 4 gleich große Kategorien (A, B, C, D) eingeteilt. Jede Kategorie umfaßt somit 12,5 % der möglichen Schätzwerte:

A: Keine einheitlichen Eigenschaften und Funktionen:

50,1 % - 62,5 % der Schüler antworteten entweder mit hohen Werten (Stufe 3 und 4) oder mit niedrigen Werten (Stufe 1 und 2).

B: Tendenz zu bestimmten Eigenschaften und Funktionen:

62,6 - 75,0 % der Antworten befanden sich entweder auf hohen oder auf niedrigen Werten.

C: Einheitlichkeit von Eigenschaften und Funktionen:

75,1 % - 87,5 % der Antworten befanden sich entweder auf hohen oder auf niedrigen Werten.

D: Extreme Einheitlichkeit der Eigenschaften und Funktionen:

87,6 % - 100 % der Antworten befanden sich entweder auf hohen oder auf niedrigen Werten.

Die Zuordnung der Dimensionen (eine Darstellung aller Items befindet sich im Anhang K) ergab dann:

Tab.6:
Beurteilung von 29 Klassensprechern durch ihre Mitschüler (n = 649) mit dem Realfragebogen bezüglich der 5 Hauptdimensionen:

A: Keine einheitlichen Eigenschaften und Funktionen		
	Dimension "Partner"	60,9 % hohe Werte (d.h. aktiver Klassensprecher) *
B: Tendenz zu bestimmten Eigenschaften und Funktionen		
	Dimension "Eigenschaften eines Aufgabenführers"	65,1 % niedrige Werte (d.h. passiver Klassensprecher) *
	Dimension "Funktionen eines Aufgabenführers"	69 % niedrige Werte (d.h. passiver Klassensprecher) *
C: Einheitlichkeit von Eigenschaften und Funktionen		
	Dimension "sozial-emotionaler Führer"	77,6 % hohe Werte (d.h. aktiver Klassensprecher) *
	Dimension "Interessenvertreter"	82,2 % hohe Werte (d.h. aktiver Klassensprecher) *
D: Extreme Einheitlichkeit der Eigenschaften u. Funktionen: Diese Kategorie wurde von keiner Dimension besetzt.		

* Eine detaillierte Beschreibung der Dimension sowie der Bedeutung eines hohen (niedrigen) Wertes gibt Kap.3.2.2.3.4 (S.142) für den Idealfragebogen. Sie hat - entsprechend umformuliert - auch Gültigkeit für den hier dargestellten Realfragebogen.

Es wird weiter versucht, diese Ergebnisse für jede Dimension getrennt zu deuten. Um eine differenzierte Beurteilung zu ermöglichen, wird zusätzlich angegeben, welche Items in besonders hohem Ausmaß zum Dimensionsergebnis beitragen, bzw. welche Items diesem Ergebnis widersprechen. (Eine Darstellung aller Items befindet sich in Anhang K.)

Zu A: Dieser Aufstellung zufolge verhalten sich die untersuchten Klassensprecher bezüglich der Dimension Partner den Lehrern und Schülern gegenüber sehr uneinheitlich. So werden ihre regelmäßige Teilnahme an SMV-Versammlungen (Item 42; 53,6 % hohe Werte) und ihre Fähigkeiten als Diskussionsleiter (Item 29; 53,3 % hohe Werte; sowie Item 21; 59 % hohe Werte und Item 28; 60,4 % hohe Werte) zwar eher positiv, insgesamt jedoch sehr unterschiedlich beurteilt. Bei zwei Items der Dimension "Partner" werden sie jedoch von ihren Mitschülern weitaus günstiger eingestuft: Die Schüler fühlen sich von ihrem Klassensprecher gut über die SMV-Arbeit informiert (Item 41; 78,4 % hohe Werte) und finden auch, daß er sich in der Schülermitverwaltung für ihre Belange einsetzt (Item 43; 80,6 % hohe Werte).

Zu B: Als Tendenz läßt sich erkennen, daß die Klassensprecher sich von den Eigenschaften und Funktionen eines Aufgabenführers im Sinne eines Primus und Prefect häufig, aber nicht durchgängig distanzieren. So geben sie lieber keine Strafarbeiten auf (Item 13; 73,8 % niedrige Werte), weisen ihre Mitschüler möglichst nicht zurecht (Item 12; 65,8 % niedrige Werte), übernehmen oft nicht die Aufsicht über ihre Klasse (Item 15; 60 % niedrige Werte) und zeichnen sich eher nicht durch gutes Benehmen (Item 1; 63,1 % niedrige Werte), häufiger jedoch durch überdurchschnittliche Leistungen (Item 2; 56,1 % hohe Werte) vor ihren Mitschülern aus.

Zu C: Besonders häufig üben die untersuchten Klassensprecher als sozial-emotionale Führer Integrationsfunktionen und solche der Interessenvertretung der Schule gegenüber aus. Entsprechend werden ihnen von ihren Mitschülern Eigenschaften wie Mut (Item 49; 82,8 % hohe Werte), wenig Angst (Item 47; 83,8 % hohe Werte), Durchsetzungsvermögen (Item 48; 79 % hohe Werte) und Kameradschaftlichkeit (Item 31; 69,5 % hohe Werte) in hohem Ausmaß zugeschrieben.

Zu D: Die letzte Kategorie D (extreme Einheitlichkeit) wird weder von einer Dimension noch von einem einzelnen Item (vgl.Anhang K) besetzt. Diese Tatsache legt die Vermutung nahe, daß es zwar Funktionen gibt, die von der Mehrzahl der Klassensprecher ausgeübt werden, jedoch scheint es keine Aufgabenbereiche zu geben, die durchgängig alle Klassensprecher verwalten.

4.1.1.2 Einige Persönlichkeitseigenschaften

Das Kapitel stellt die Ergebnisse 1.aus der Befragung mit den Skalen zur Beschreibung von Schülerverhalten (s.Anhang A), sowie 2.der Frage zur Schulleistung (s.Anhang A) und 3. des Lehrerdependenzfragebogens (s.Anhang B) dar.

Zu 1:

In Kap.3.2.(S.122) wurde bereits erwähnt, daß die Autoren der Skalen zur Beschreibung von Schülerverhalten, Teigeler et al, ihr Verfahren einer empirischen Überprüfung unterzogen haben. Die Daten von 660 zufällig ausgewählten Schülern[1] dienen als Hinweis für eine generelle Verteilung der untersuchten Persönlichkeitseigenschaften. Sie sollen mit den Daten der untersuchten Klassensprecher verglichen werden, um Hinweise jeglicher

1) Teigeler, Peter et al., a.a.O., S.795 und 790

Art sammeln zu können, die auf eine andere Verteilung dieser Eigenschaften bei Klassensprechern schließen lassen. Bezogen auf die Skala "Aggressivität" soll also erfragt werden, ob die Klassensprecher aggressiver oder weniger aggressiv sind. Ein dazu geeignetes Prüfverfahren muß demnach sowohl Unterschiede in beiden Richtungen als auch in der zentralen Tendenz aufzeigen können. Der Mann-Whitney-U-Test[1] stellt ein solches Verfahren dar. Die Untersuchung zielt hier darauf ab, Unterschiede zu erfassen, ohne Vorannahmen über Art und Richtung der Unterschiede zu erstellen. Entsprechend wurden keine Hypothesen formuliert, und die Wahrscheinlichkeitsangaben beruhen auf einer zweiseitigen Fragestellung. Die Wahrscheinlichkeit p ist zwar eine Aussage über das Vorhandensein eines Unterschiedes, sie ist jedoch kein Maß für die Art. bzw. die Stärke des Zusammenhangs. Auf die Ursache für das eventuelle Auffinden eines signifikanten Unterschiedes kann jedoch durch einen Vergleich der Verteilung der Schätzwerte von 29 Klassensprechern mit der Verteilung der Werte von 660 Schülern geschlossen werden. Eine Gegenüberstellung der Verteilungen befindet sich im Anhang H.

Bei der Darstellung der Ergebnisse wird auf "eine starre und meist nicht begründbare Anwendung"[2] des konventionellen 5%-igen Signifikanzniveaus verzichtet, damit auch sich eventuell nur als Trend abzeichnende Unterschiede berücksichtigt werden können. Hinsichtlich der 10 von Teigeler et al. untersuchten Eigenschaften unterscheiden sich die Klassensprecher dreimal trendmäßig ($p_{zweiseit.} < .10$) und in zwei Fällen hochsignifikant ($p_{zweiseitg.} < .01$) von den anderen Schülern (vgl.Anhang H):

---

1) Clauss, Günter; Ebner, Heinz: Grundlagen der Statistik, Frankfurt 1972, S.2 und S.5 ff

2) Sahner, H.: Statistik für Soziologen; 2. Schließende Statistik, Köln 1971, S.171 f

A: trendmäßige Unterschiede ($p_{zweiseit.} < .10$:

a: Aggressivität ($p_{zweiseit.} = .10$)

Die Klassensprecher werden als aggressiver eingestuft als die Vergleichsgruppe. Aus der Verteilung im Anhang H ist jedoch ersichtlich, daß die Klassensprecher trotz dieses Ergebnisses nicht als aggressiv anzusehen sind: Nur wenige werden als extrem stark oder schwach aggressiv eingestuft, aber etwa 2/3 (18 von 29 Klassensprechern) wird eine mittlere Aggressivität zugeschrieben.
Dazu wurden die Daten zu einer 2 mal 2-Felder-Kontingenztafel zusammengefaßt, die in Anhang H, Nr.1 b dargestellt ist.
Eine Überprüfung mit dem Vierfelder-Chi^2-Test zum Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben - Fall 2 mal 2[1] - ergab, daß die Kategorie 3 von den Klassensprechern signifikant ($p < .02$) häufiger besetzt wird als von der Vergleichsstichprobe.

Die beiden Ergebnisse lassen den Schluß zu, daß die Klassensprecher zwar etwas aggressiver sind als die Vergleichsgruppe, ihre Aggressivität aber in der Regel gut dosiert, d.h. der Stärke des Angriffes angemessen ist.

b: Leistungsmotivation ($p_{zweiseit.} = .08$)

Die Klassensprecher werden als stärker leistungsmotiviert charakterisiert.

c: Reaktion auf schulische Streßsituationen (Angstniveau): ($p_{zweiseit.} = .06$) Klassensprecher werden als weniger ängstlich beschrieben.

B: Hochsignifikante Unterschiede ($p_{zweiseit.} < .01$)

a: Kritisches Denken ($p_{zweiseit.} = .0006$)

Die Fähigkeit zum kritischen Denken wird bei den Klassensprechern weitaus höher eingeschätzt als bei der Vergleichsgruppe. Aus der Verteilung (Anhang H) wird

---

1) Heller, Kurt; Rosemann, Bernhard: Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen, Stuttgart 1974, S.213

ersichtlich, daß es sich hier nicht um eine kompromißlose Art der Kritik handelt, denn von 19 der 29 Klassensprecher wird gesagt, daß sie "Entscheidungen und Regeln erst nach gründlicher Diskussion" (Anhang A; IV) akzeptieren.

b: Kooperation ($p_{zweiseit.} = .001$)

Der Klassensprecher wird als besonders kooperativ dargestellt, was seine Aktivität bei Gruppenarbeiten und gemeinsamen Planungen sowie seine Hilfsbereitschaft anderen Gruppenmitgliedern gegenüber anbelangt.

Zu 2:

Zusätzlich zu den Skalen von Teigeler et al. war von den Lehrern eine Frage zur Schulleistung des Klassensprechers zu beantworten. Die Schätzwerte können zwar nicht mit anderen Erhebungen verglichen werden, jedoch ergibt sich aus der Art der Fragestellung eine theoretische Verteilung. Die Frage lautete (vgl.Anhang A): "Stellen Sie sich .... Ihre Klasse in 5 etwa gleich große (Schul-)Leistungsgruppen unterteilt vor. Welcher Gruppe würde Ihr Klassensprecher dann angehören ?"

Dieser Fragestellung zufolge ist zu überprüfen, ob die untersuchten Klassensprecher alle 5 Kategorien gleichmäßig besetzen oder nicht. Eine Berechnung mit dem Chi^2-Anpassungstest[1] (Erwartungswert p_1 = konst.= 1/5) ergab, daß die Klassensprecher signifikant ($p < .05$, vgl. Anhang I) bessere Schulleistungen haben als ihre Mitschüler. Aus der Verteilung (Anhang I) ist ersichtlich, daß sie vorwiegend den oberen 3 von 5 Leistungsgruppen angehören.

Die Schulleistungen von Klassensprechern sind somit in der Regel gut oder zumindest durchschnittlich.

---

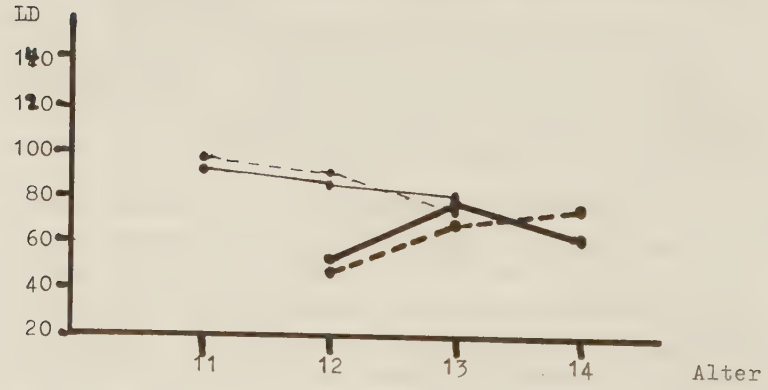
1) Siegel, Sidney: Nonparametric Statistics for the behavioral Sciences, New York 1956, S.42 ff

Zu 3:

Das Ausmaß der Lehrer-Dependenz bei den untersuchten Klassensprechern läßt sich nur mit Einschränkungen vergleichen, da lediglich Daten von Schülern zwischen 10,4 und 14,5 Jahren vorliegen, die Klassensprecher jedoch zwischen 11,7 und 15,8 Jahre alt sind. Bei älteren Schülern ist nämlich, wie Sturzebecher nachweisen konnte[1], prinzipiell ein geringeres Ausmaß an Lehrerdependenz zu erwarten, da gerade in diesen Lebensjahren eine Abwendung von der Welt der Erwachsenen und eine Hinwendung zu den Peers stattfindet (vgl.S.85 f). Vergleiche sind deshalb nur unter gleichzeitiger Berücksichtigung des Alters der Probanden sinnvoll.

Abb.4:

Mittelwerte in der Lehrerdependenz beider Geschlechter von 428 Schülern 2) und 27 Klassensprechern (Tabelle siehe Anhang N)



----- Mädchen der Vergleichsstichprobe (n = 211)

——— Jungen der Vergleichsstichprobe (n = 217)

▬▬ Klassensprecherinnen (n = 10)

▬▬ Klassensprecher (n = 17)

---

1) Sturzebecher, Klaus, a.a.O., S.114 f

2) ebd., S.113 f

Da aus Sturzebechers Untersuchung keine numerischen Angaben existieren, sondern lediglich die Grafik in der dargestellten Form, ist eine Überprüfung mit einem Signifikanztest nicht möglich.
Aus einer Analyse der Grafik lassen sich dennoch einige Hinweise entnehmen:

Vergleicht man die Kurve der 211 Mädchen mit der der 10 Klassensprecherinnen, so ist zu erkennen, daß die LD-Werte bei den zwölfjährigen Klassensprecherinnen deutlich, bei den 13-jährigen geringfügig niedriger sind als bei den 211 Mädchen. Ebenso sind die LD-Werte bei den 17 Klassensprechern niedriger als bei den 217 Jungen der Vergleichsstichprobe. Da sich jedoch bei den 13-Jährigen Überschneidungen ergeben und die Unterschiede auf dieser Altersstufe numerisch gering sind, läßt der Vergleich keine gesicherte Aussage zu. Er legt jedoch, da die Unterschiede auf allen Altersstufen und bei beiden Geschlechtern gleichermaßen sichtbar sind, die Vermutung nahe, daß sich die Klassensprecher weniger lehrerdependent verhalten als ihre Mitschüler, sofern sie gleichen Alters und gleichen Geschlechts sind.

4.1.1.3 Schichtzugehörigkeit und Familienerziehung

Die Frage nach der Schichtzugehörigkeit des Klassensprechers (vgl.Anhang A) läßt - ähnlich wie bei der in Kap.4.1.1.2, S.165 untersuchten Frage zur Schulleistung - eine Überprüfung mit dem Chi^2-Anpassungstest zu. Auch hier ergibt sich aus der Fragestellung ("....stellen Sie sich vor, Sie sollten Ihre Schüler nach ihrer sozialen Herkunft.... 5 zahlenmäßig etwa gleich großen Gruppen zuordnen. Welcher Schicht würde dann.... Ihr(e) Klassensprecher(in) angehören?") ein Erwartungswert p = konst. = 1/5. Die Berechnung ergibt (vgl.Anhang I), daß die untersuchten Klassensprecher signifikant häufiger ($p < .02$) den höheren sozialen Schichten in ihrer Klasse entstammen. Sie gehören vorwiegend den drei oberen von

fünf Schichten (Mittelschicht, obere Mittelschicht, Oberschicht) an.
Die Familienerziehung - hier repräsentiert durch den Erziehungsstil der Mutter (vgl.S.111 f.) - erleben sie als wenig streng und sehr unterstützend:

Tab.7:

Vergleich der mütterlichen Strenge (Unterstützung) von 28 Klassensprecher (innen) mit 176 männlichen Schülern [1]

	mütterliche Strenge $\bar{x}$	mütterliche Unterstützung $\bar{x}$
Klassensprecher(innen) Klasse 5 bis 9 (n = 28)	34,21	56,39
männl. Schüler [1] Klasse 5 bis 7 (n = 176)	32,30	53,7

Da von der Vergleichsstichprobe nur Mittelwerte ohne weitere Angaben über die Verteilung existieren, ist eine Überprüfung der Wahrscheinlichkeit des Unterschiedes mit einem Testverfahren nicht möglich. Die Darstellung muß sich deshalb in diesem Fall auf einen Vergleich der Zahlen beschränken. Wenn man bedenkt, daß die Unterstützungswerte zwischen 16 und 64, die Strengewerte zwischen 15 und 60 liegen können, so zeigt die Tabelle zwar, daß die Klassensprecher ihre Mütter als strenger und unterstützender erleben als die Vergleichsgruppe, jedoch sind die numerischen Differenzen nur gering. Darüber hinaus stammen die Vergleichsdaten aus einer anderen Version der Erziehungsstilskalen und von einer geschlechts- und altersmäßig anders zusammengesetzten Gruppe, so daß aufgrund dieses Vergleichs nicht auf bedeutsame Unterschiede geschlossen werden kann.

1) Borchert, Johann: a.a.O., S.40

4.1.1.4 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Die untersuchte Stichprobe besteht zu etwa einem Drittel (9) aus weiblichen und zu zwei Dritteln (20) aus männlichen Klassensprechern. Von den 9 Klassensprecherinnen kamen 8 aus Klassen, die einen weiblichen Klassenlehrer hatten.

Hinsichtlich der 10 Persönlichkeitseigenschaften der Skalen von Teigeler et al. (siehe Anhang A) wurden Geschlechtsvergleiche angestellt und mit dem Mann-Whitney-U Test auf Signifikanz überprüft.
Von 10 möglichen ergaben sich nur 2 signifikante Unterschiede (vgl.Tabelle Anhang M):
Weibliche Klassensprecher werden im Gegensatz zu männlichen als verläßlicher ($p < .05$) und weitaus leistungsmotivierter ($p < .001$) beschrieben.

Die geschlechtsspezifische Entwicklung der Lehrer-Dependenz verläuft - ebenso wie bei der Vergleichsstichprobe - annähernd parallel (siehe S.166 Abb.4 bzw. Anhang N), so daß geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Lehrerdependenz von Klassensprecherinnen nicht zu erkennen sind.

Insgesamt besagen die Untersuchungsergebnisse, daß sich weibliche und männliche Klassensprecher nur hinsichtlich weniger Persönlichkeitseigenschaften (Verläßlichkeit, Leistungsmotivation) voneinander unterscheiden. Der Hauptunterschied scheint darin zu bestehen, daß männliche Klassensprecher häufiger gewählt werden als weibliche, obwohl in den untersuchten Schulen die Schülerinnen zahlenmäßig überwiegen (vgl.Kap.3.3.2, S.156 f).

Dabei scheint die Wahl eines weiblichen Klassensprechers in einem engen Zusammenhang mit dem Geschlecht des Klassenlehrers zu stehen: Den Daten zufolge scheint ein weiblicher Kandidat nur dann Aussichten zu haben, ins Klassensprecheramt gewählt zu werden, wenn auch die Klassenleitung weiblich ist.

4.1.1.5 Altersunterschiede

Die Überprüfung von Altersunterschieden zielt, wie in der Problemdarstellung ausgeführt wurde (Kap.2.2.1.1., S.100), darauf ab, Unterschiede zwischen schulkindartigen und pubertierenden Klassensprechern aufzufinden. Entsprechend wurden die Klassen 5/6 und die Klassen 8/9 jeweils zusammengefaßt und gegenübergestellt. Die 7.Schuljahre wurden aus der Berechnung herausgenommen, da bei ihnen eine entwicklungspsychologische Zuordnung nicht möglich ist (s.S.86 f).
Wie bereits in der Problemdarstellung ausgeführt wurde (Kap.2.1.1.1, S.83), ist anzunehmen, daß sich in den 5.Schuljahren fast ausschließlich und in den 6.Schuljahren überwiegend Schüler im Entwicklungsstadium des Schulkindalters befinden. Dagegen hat bei Schülern der 8.Schuljahre überwiegend und bei denen der 9.Schuljahre in der Regel die Pubertät begonnen. Für die Untersuchung wird deshalb davon ausgegangen, daß sich in den Klassen 5/6 vorwiegend Schulkinder und in den Klassen 8/9 vorwiegend pubertierende Schüler befinden.

Es wurden folgende Fragebögen auf Altersunterschiede hin überprüft:

1. Die Skalen zur Beschreibung von Schülerverhalten (s.Anhang A),
2. der Lehrerdependenzfragebogen (s.Anhang B),
3. die 5 Dimensionen des Realfragebogens.

Zu 1:
Hinsichtlich der 10 Persönlichkeitseigenschaften nach Teigeler et al. ergab eine Überprüfung mit dem Mann-Whitney-U-Test keine auf dem 5%-Niveau signifikanten Unterschiede.

Zu 2:
Der entwicklungspsychologisch zu erwartende und von Sturzebecher nachgewiesene Trend zu sinkender Lehrerdependenz bei älteren Schülern (vgl.S. 166) läßt sich

in der Gruppe der Klassensprecher nicht beobachten (vgl. Abb. 4, Kap.4, S.166 und Anhang N).
Die Ergebnisse deuten sogar eher auf steigende Lehrerdependenz bei höherem Lebensalter hin.

Der Trend ist jedoch geringfügig, und eine Überprüfung mit einem Testverfahren nicht möglich (vgl.Kap.4.1.1.2, S.167), so daß ein Ansteigen der LD-Werte mit dem Lebensalter nicht als gesichertes Ergebnis betrachtet werden kann. Die Daten sind jedoch insofern eindeutig, als sie auf ein Nichtsinken der LD-Werte mit dem Lebensalter schließen lassen.
Ältere Klassensprecher unterscheiden sich demnach nicht von jüngeren durch geringere Lehrerdependenz.

Zu 3:
Die zu Dimensionen zusammengefaßten Ergebnisse des Realfragebogens wurden - im Gegensatz zu den unter 1. und 2. angeführten Berechnungen - in 5 Jahrgangsklassen gruppiert. Es ergaben sich Kreuztabellen mit jeweils 5 waagerechten Kategorien. Die Anzahl der senkrechten Kategorien variiert bei den einzelnen Dimensionen, da sie aus unterschiedlichen Mengen von Items zusammengesetzt sind. Daraus ergibt sich bei der Überprüfung mit Chi^2-Tests eine unterschiedliche Anzahl von Freiheitsgraden. Der Chi^2-Test soll bedeutsame Unterschiede in der Antwortverteilung bei den Jahrgangsgruppen aufzeigen. Ferner wurde die Dichte des Zusammenhangs mit dem Koeffizienten Cramér's V (C_V)[1] berechnet, der als Maß für den Vergleich der Stärke der Beziehung zwischen den Tabellen geeignet ist, die - wie es bei den Dimensionen der Fall ist - eine unterschiedliche Anzahl von Zeilen und Spalten aufweisen. Der Koeffizient kann Werte von 0 bis + 1 annehmen, d.h. er gibt Auskunft über die Stärke, nicht jedoch über die Richtung des Zusammenhangs. Auf die Art des Zusammenhangs konnte durch eine anschließende Analyse der Tabellen geschlossen werden.

---

1) Benninghaus, H.: Deskriptive Statistik, Stuttgart 1976, S.112

Tab. 8:

Altersgruppenvergleich von 5 Dimensionen der Realform des Fragebogens zur Beurteilung von Klassensprechern anhand von Chi^2-Tests;
Überprüfung der Dichte des Zusammenhangs mit Cramér's V
(n = 649)

	Chi^2-Wert	Anz.d. Freiheitsgrade	p	C_v	
Dimension "Funktionen eines Aufgabenführers"	67,61	36	$.00^{xx}$	.16	mit dem Alter fallende Werte
Dimension "Eigenschaften eines Aufgabenführers"	103,38	64	$.00^{xx}$	.21	mit dem Alter fallende Werte
Dimension "Partner"	115,73	88	$.02^{x}$	.22	mit dem Alter fallende Werte
Dimension "Interessenvertreter"	65,18	48	$.05^{x}$	.16	mit dem Alter steigende Werte
Dimension "sozial-emotionaler Führer"	48,24	36	$.08^{n.s.}$	.14	

n.s.: nicht signifikant
x : auf dem 5%-Niveau signifikant
xx : auf dem 1%-Niveau signifikant

Der ältere Klassensprecher betätigt sich also nach der Meinung seiner Mitschüler weniger als Hilfslehrer und ist seltener vorbildlich-loyal. Diese beiden hochsignifikanten Ergebnisse stehen in einem gewissen Widerspruch zur oben angeführten Entwicklung der Lehrerdependenz von Klassensprechern. "Funktionen" und "Eigenschaften eines Aufgabenführers" scheinen nämlich ähnliches zu messen wie Lehrerdependenz. Da trotz der Signifikanz die Dichte des Zusammenhangs sehr gering ist (C_v= .16 bzw. .21), kann jedoch - wie bei der Entwicklung der Lehrer-

dependenz - nicht auf bedeutsame Unterschiede geschlossen werden.

Der ältere Klassensprecher ist weiter weniger aktiv als Partner von Lehrern und Schülern - besonders, was seine Arbeit in der Schülermitverwaltung anbelangt. Als Vertreter der Interessen seiner Mitschüler der Schule gegenüber setzt er sich dagegen stärker ein.
Die durchweg niedrigen Werte des Koeffizienten C_v zeigen jedoch, daß der Zusammenhang nicht sehr dicht ist, so daß die Veränderungen der Eigenschaften und Funktionen von Klassensprechern aufgrund ihres Alters nur als geringfügig angesehen werden können.

4.1.2 Befunde zu den Erwartungen der Gruppenmitglieder

4.1.2.1 Gewünschte Eigenschaften und Funktionen

Die Erwartungen der Schüler in bezug auf den Klassensprecher wurden nach dem Ausmaß ihrer Meinungseinheitlichkeit, d.h. nach dem Grad ihrer Zustimmung zu einem der Pole des jeweiligen Items geordnet (das Verfahren wurde in Kap.4.1.1.1 geschildert). Bei den Dimensionen ergab sich folgende Zuordnung:

Tab. 9 :
Einheitlichkeit der Erwartungen von 773 Schülern an einen idealen Klassensprecher
(Ergebnisse des Idealfragebogens bezüglich der 5 Hauptdimensionen):

A: Keine einheitliche Meinung zum idealen Klassensprecher (50,1 % - 62,5 %)

Dimension "Funktionen eines Aufgabenführers"	57,1 % niedrige Werte* (d.h.geringf.Erwartung)

B: Tendenz zu einer Meinung über den idealen Klassensprecher (62,6 % - 75,0 %)

Dimension "Partner"	65,4 % hohe Werte* (d.h. hohe Erwartung)

C: Meinungseinheitlichkeit zum idealen Klassensprecher (75,1 % - 87,5 %)

Dimension	"Eigenschaften eines Aufgabenführers"	81,2 % niedrige Werte* (d.h. geringf.Erwartung)
Dimension	"Interessenvertreter"	85,8 % hohe Werte * (d.h. hohe Erwartung)

D: Extreme Meinungseinheitlichkeit über den idealen Klassensprecher (87,6 % - 100 %)

Dimension	"sozial-emotionaler Führer"	90,4 % hohe Werte * (d.h. hohe Erwartung)

*: Eine detaillierte Beschreibung der Dimension sowie der Bedeutung eines hohen (niedrigen) Wertes gibt Kap.3.2.2. S.142

Anschließend wird versucht, die Ergebnisse für jede Dimension getrennt zu deuten. Um eine differenzierte Beurteilung zu ermöglichen, wird zusätzlich angegeben, welche Items in besonders hohem Ausmaß zum Dimensionsergebnis beitragen bzw. welche Items diesem Ergebnis widersprechen. (Eine Aufgliederung aller Items befindet sich im Anhang O.)

Im Hinblick auf nur 2 Dimensionen haben die befragten Schüler weniger einheitliche Vorstellungen vom Klassensprecheramt:

Zu A:
So sind sie über die Frage, ob er Funktionen eines Aufgabenführers übernehmen soll, der in Stellvertretung des Lehrers Aufsicht führt (Item 15; 54,3 % hohe Werte) und Strafarbeiten aufgibt (Item 13; 61,2 % niedrige Werte), offenbar geteilter Meinung, neigen jedoch dazu, diese Funktionen eher abzulehnen.

Zu B:
Ebenfalls wird zwar mehrheitlich, jedoch keineswegs durchgängig, ein aktiver Klassensprecher gewünscht, der als Partner Kontakt zu Lehrern und Schülern hat. Sein

Einsatz in der Schülermitverwaltung (Item 41; 62,6 % hohe Werte sowie Item 42; 65,9 % hohe Werte und Item 43; 64,7 % hohe Werte) und als Diskussionsleiter (Item 29; 62,4 % hohe Werte und Item 21; 50,5 % hohe Werte) wird zwar mehrheitlich, jedoch keineswegs durchgängig von allen Schülern erwartet.

Über die Ausprägung der drei weiteren Dimensionen herrschen weitgehend einheitliche Vorstellungen bei den befragten Schülern:

Zu C:
Sie lehnen bei einem Klassensprecher fast einhellig Eigenschaften eines Aufgabenführers - also eine angesehene Persönlichkeit (Item 8; 78,8 % niedrige Werte) mit guten Schulleistungen (Item 2 ; 78,2 % niedrige Werte) - ab und erwarten vielmehr von ihm, daß er ihre Interessen der Schule gegenüber vertreten kann.
So soll er sich den Lehrern gegenüber angstfrei (Item 47; 80,6 % hohe Werte) und mutig (Item 49; 82,7 % hohe Werte) zeigen, ohne jedoch durch allzu häufige Widerworte aufsässig zu werden (Item 50; 55 % hohe Werte).

Zu D:
Ganz eindeutig erwarten die Schüler, daß ein Klassensprecher in erster Linie sozial-emotionaler Führer ist, der Gemeinschaftssinn (Item 32; 88,9 % hohe Werte) hat, Ratgeber (Item 33; 79,2 % hohe Werte) und Kumpel (Item 31; 78,4 % hohe Werte) sein kann.

4.1.2.2 Realitätsnähe der Schülererwartungen

Mit einer Untersuchung, wie realitätsnah die Erwartungen an den Klassensprecher sind, soll der Bezug zur Situation wiederhergestellt werden. Durch einen Vergleich der Items und Dimensionen des Idealfragebogens mit denen des Realfragebogens sollen nämlich - wie in Kap.2.2.1.2, S.100 erläutert wurde - mögliche Diskrepanzen erkannt werden. Der Vergleich wird unter zwei Aspekten durchgeführt:

1) Zunächst muß überprüft werden, ob überhaupt deutliche Unterschiede zwischen den Schätzwerten der Real- und denen der Ideal-Items bestehen. Dabei ist zu erwarten, daß eine gewisse Distanz zwischen Wunsch und Realität insofern sicher die Regel ist, als man vom Klassensprecher immer etwas mehr fordert als dieser momentan durchführt und somit die Ideal-Schätzwerte höher sind als die Real-Schätzwerte.
2) Da erst eine große Distanz auf mögliche Diskrepanzen schließen läßt, soll weiter der Betrag des Unterschiedes zwischen Ideal- und Real-Schätzwerten ermittelt werden.

Zu 1: Zur Ermittlung der Wahrscheinlichkeit des Unterschiedes zwischen Real- und Ideal-Schätzwerten wurde für jede Klasse pro Dimension ein mittlerer Real- und ein mittlerer Ideal-Schätzwert berechnet, so daß für jede Klasse ein Real-Ideal-Wertepaar entstand.[1] Anhand dieser Mittelwerte wurde für die 29 Klassen zu jeder Dimension die Anzahl der positiven und negativen Ideal-Real-Differenzen ermittelt und mit Hilfe des Vorzeichentests[2] auf Signifikanz überprüft.

Tab.10:

Überprüfung der Ideal-Real-Differenzen von 29 Klassen mit dem Vorzeichentest

	a) pos. Diff.	b) neg. Diff.	c) keine Diff.	μ	p
Dimension "Partner"	16	12	1	-0,75	.22
Dimension "Eigensch. eines Aufgabenführers"	1	27	1	-4,92	.001++
Dimension "Interessenvertreter"	22	7	0	-2,78	.002++
Dimension "Funktionen eines Aufgabenführers"	22	7	0	-2,78	.002++
Dimension "soz.-emot. Führer"	29	0	0	-5,39	.001++

a) d.h. der Ideal-Wert ist größer
b) d.h. der Real-Wert ist größer
c) d.h. Real- und Ideal-Werte sind gleich groß
++: hochsignifikant auf dem 1%-Niveau

1) Lienert, Gustav A.: Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik, Meisenheim 1973, S.151 ff.

Wie erwartet, zeigen sich in allen Dimensionen meßbare Unterschiede, von denen 4 hochsignifikant sind. Lediglich bei der Dimension "Partner" ergeben sich keine signifikanten Unterschiede. Ein Vergleich der positiven und negativen Differenzen läßt jedoch erkennen, daß diese sich in einem Fall nicht in der erwarteten Richtung ergeben: Bezüglich der Dimension "Eigenschaften eines Aufgabenführers" sind häufiger negative Differenzen zu verzeichnen, d.h. die Real-Schätzwerte sind hier größer. Auf dieses hochsignifikante Ergebnis soll in der folgenden Berechnung näher eingegangen werden.

Zu 2: Als Maß für die Distanz zwischen Ideal- und Realschätzwerten diente die Differenz zwischen dem Prozentwert der Zustimmung aller Schüler (Beantwortung auf Stufe 3 oder 4) zu einem Item des Idealbildes und dem Prozentwert der Zustimmung zu dem entsprechenden Item des Realbildes. Eine kleine Differenz ist dabei als Indiz für Realitätsnähe, eine große Differenz dagegen als Realitätsferne zu bewerten.

Tab.11:

Realitätsnähe der Schülererwartungen:
Vergleich der Zustimmung zu den Dimensionen des Idealfragebogens (n = 773) mit der Zustimmung zu den Dimensionen des Realfragebogens (n = 649)

	Differenz Ideal minus Real
Dimension "Funktionen eines Aufgabenführers"	12 %
Dimension "Partner"	4 %
Dimension "Interessenvertreter"	4 %
Dimension "sozial-emotionaler Führer"	12 %
Dimension "Eigenschaften eines Aufgabenführers"	- 16 %

Die kleinen positiven Differenzen lassen die Schlußfolgerung zu, daß sich die Klassensprecher hinsichtlich dieser Dimensionen annähernd so verhalten, wie ihre Mitschüler es sich wünschen.

Bei der Dimension "Eigenschaften eines Aufgabenführers" übertreffen die Klassensprecher jedoch die Erwartungen der Schüler bei weitem, so daß die Differenz einen negativen Wert (- 16%) annimmt. Dieses Ergebnis ist zum einen wegen des großen absoluten Betrages dieser Differenz von besonderer Bedeutung, zum anderen entspricht auch das negative Vorzeichen nicht den Erwartungen, so daß es mit den Begriffen Realitätsnähe bzw. -ferne nicht erklärt werden kann. Vermutlich kommen die Klassensprecher als loyale, vorbildliche und leistungsstarke Schüler eher den diesbezüglich weitergehenden Erwartungen der Lehrer entgegen.

4.1.2.3 Altersunterschiede

Zur Untersuchung von Altersunterschieden der Erwartungen, die Schüler bezüglich ihrer Klassensprecher haben, wurden - wie beim Realfragebogen (Kap.4.1.1.5) - Chi^2-Tests und Cramérs V berechnet (vgl. Anhang P). Die Tests ergaben 21 (von 38) auf dem 5%-Niveau signifikante Unterschiede, jedoch erreichten die Korrelationen nur Werte zwischen Null und C_{Vmax}= .18. Deshalb kann beiden Items des Idealfragebogens ein systematisches lineares Ansteigen oder Abfallen der Werte mit dem Alter der Schüler nicht angenommen werden. Die zahlreichen signifikanten Unterschiede sind vermutlich eher darauf zurückzuführen, daß die Werte mit steigenden Jahrgangsklassen geringfügiger streuen. Ein Vergleich der Standardabweichungen zeigt nämlich, daß diese bei 4 von 5 Dimensionen in den unteren Jahrgangsklassen größere und in den oberen Klassen kleinere numerische Werte annehmen (vgl.Anhang L). Von den 33 Items entsprechen 31 ebenfalls diesem Trend, und nur bei 2 Items ist eine Zunahme der SD-Werte in höheren Jahrgängen zu verzeichnen.

Aus diesen Ergebnissen wird ersichtlich, daß ältere Schüler zwar nicht andere Vorstellungen von den Eigenschaften und Funktionen eines Klassensprechers haben, bei ihnen jedoch ein größerer Konsensus über die Erwartungen bezüglich des "Amtsträgers" besteht als bei jüngeren Schülern.

4.1.3 Befunde zur Positionsanalyse der Klasse

4.1.3.1 Analyse der Ergebnisse aus dem "guess-who"-Fragebogen

Die Antworten auf die "guess-who"-Fragen wurden für jede Klasse getrennt in Urlisten zusammengefaßt. Ein Beispiel dieser Listen befindet sich im Anhang Q_1. Aus ihnen kann man bezüglich jeder Frage entnehmen, wie häufig ein Schüler erwähnt wurde. (Beispiel: W.,Peter, wurde bezüglich der Frage 10 "Wer ist bei den Lehrern beliebt?" am häufigsten, nämlich 18 mal, von seinen Mitschülern genannt.) Die Häufigkeit des Erwähnens hängt jedoch von der Klassengröße ab. Für die Untersuchung werden hingegen Meßzahlen benötigt, die einen Vergleich zwischen den Klassen ermöglichen. Aus diesem Grunde wurde für jede Klasse bezüglich jeder Frage der Streuungskoeffizient ermittelt. Er gibt Aufschluß darüber, wieviele Antworten durchschnittlich auf jede Frage gegeben wurden, d.h. er ist der Quotient aus der Summe aller Antworten, die in der Klasse auf eine Frage gegeben wurden, und der Anzahl der Schüler, die in der betreffenden Frage Stimmen erhielten. (Beispiel: Der höchste Streuungskoeffizient wurde zur Frage 2 "Wer wird ein besonders gutes Zeugnis bekommen?" ermittelt. Er beträgt 6,5. Die Summe aller Nennungen zur Frage 2 beträgt 26, 4 Schüler werden erwähnt. Somit beträgt der Streuungskoeffizient 26:4 = 6,5.)
Der Streuungskoeffizient zeigt an, wie einheitlich bzw. divergierend die Beurteilung von Mitschülern in dieser Klasse bezüglich der betreffenden Frage ist. Ein hoher Streuungskoeffizient (viele abgegebene Stimmen: wenige Empfänger der Stimmen) ist ein Zeichen für hohe Meinungseinheitlichkeit[1], während ein niedriger Streuungskoeffizient (z.B. viele abgegebene Stimmen: viele Empfänger der Stimmen) als geringe Meinungseinheitlichkeit bewertet wird. Der Koeffizient dient als Grundlage zur

---

1) Diese Auswertungsmethode wurde von Dannenberg geschildert: Dannenberg, Erika, a.a.O., S.159

Bestimmung der "Rollenschwelle"[1]: Erreicht ein Schüler in einer Frage eine Stimmenzahl, die das Dreifache oder mehr des Streuungskoeffizienten beträgt, so hat er in dieser Frage eine "primäre Rolle". Erreicht er das Doppelte des Streuungskoeffizienten, so hat er eine "sekundäre Rolle". Aus der Tabelle (siehe Anhang Q_2) wird deutlich, innerhalb welcher Bereiche die untersuchten Klassensprecher "Rollenschwellen" erreichten. Die große Anzahl der "primären" und "sekundären Rollen" zeigt bereits, daß ihnen viele der hier erfragten Eigenschaften mit hoher Meinungseinheitlichkeit vor anderen Mitschülern zugeschrieben werden. Einschränkend gilt dazu jedoch, daß den Schülern der Anlaß der Befragung bekannt war und sie deshalb möglicherweise ihrem Klassensprecher erhöhte Aufmerksamkeit entgegenbrachten. Es ist deshalb nicht auszuschließen, daß er aus diesem Grunde häufiger erwähnt wurde.

Weiter wurde für jeden Klassensprecher berechnet, welche Position er bezüglich jeder Frage innerhalb der Klassenhierarchie, die hier in Zentile aufgeteilt ist, einnimmt. Darüber hinaus wird bei jeder Frage vermerkt, wieviele Klassensprecher den ersten Rangplatz besetzen und somit als diesbezüglich führend eingeschätzt werden. Daß dieser Einfluß jedoch nur geringfügig sein kann, geht aus den noch auszuführenden Berechnungen hervor, in denen der Klassensprecher mit seinen Mitschülern verglichen wurde: Auch die potentiellen (S.185) bzw. die später tatsächlich gewählten Klassensprecher (S.186 ff.) wurden von den Schülern häufig erwähnt, ohne daß ihnen die Schüler als "Befragungsanlaß" besondere Aufmerksamkeit schenkten.

1) Dannenberg wendet die Bezeichnung "Rolle" auf jede in ihren Fragen angesprochene und bei Schülern in deutlicher Ausprägung vorhandene Eigenschaft an. Da 'Rolle' in dieser Arbeit anders verstanden werden soll (s.S. 36, S.58), werden Dannenbergs Begriffe nur als Zitat verwendet und als solches hier kenntlich gemacht.

Abb.5:

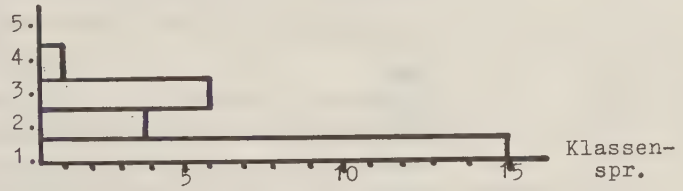
A. Führungspositionen und B. relative Positionen innerhalb der Klassenhierarchie von 26 Klassensprechern bezüglich der "guess-who"-Fragen
(Das 1. ist das ranghöchste Zentil. Die Führungsposition wird durch den 1.Rangplatz angegeben.)

Fragen zur Interessenvertretung (1. Teil)

1. Wer hat den Mut zur Auflehnung gegen die Lehrer ?

A: Erster Rangplatz: 9 Klassensprecher

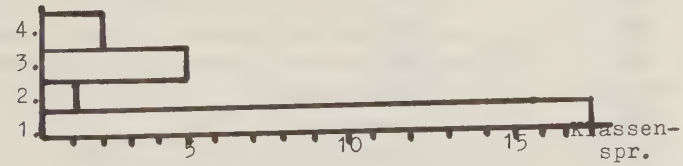
B



2. Wer läßt sich von den Lehrern nicht so schnell überzeugen ?

A: 1.Rangplatz: 7 Klassensprecher

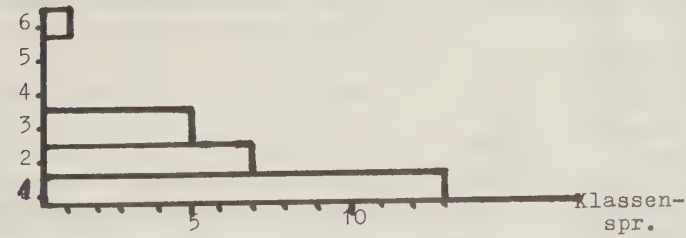
B



3. Wer hat keine Angst vor den Lehrern ?

A: 1.Rangplatz: 7 Klassensprecher

B

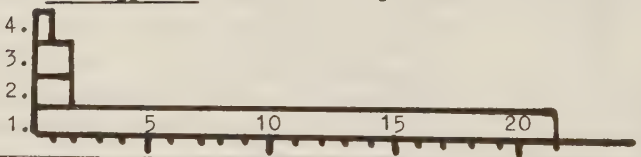


Forts.Abb.Nr.5

4. Wer kann sich vor den Lehrern durchsetzen ?

A: 1.Rangplatz: 15 Klassensprecher

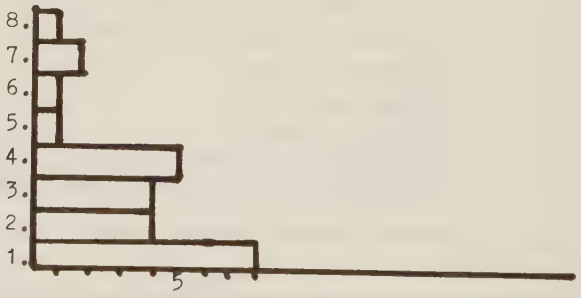
B



5. Wer gibt den Lehrern Widerworte ?

A: 1.Rangplatz: 3 Klassensprecher

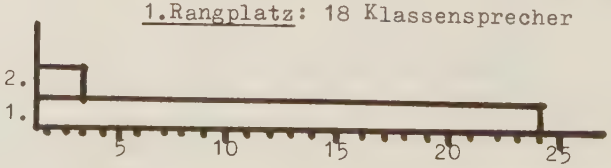
B:



6. Wer kann eine Klassendiskussion besonders gut leiten ?

A: 1.Rangplatz: 18 Klassensprecher

B:



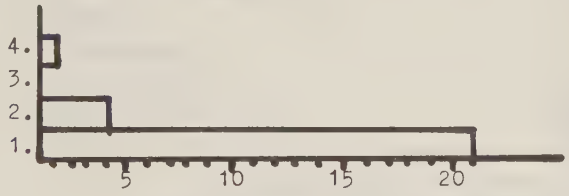
Forts.Abb.Nr.5

Fragen zum sozial-emotionalen Führerlum

7. Wer hat besonders viel Sinn für eine gute Klassengemeinschaft ?

A: 1.Rangplatz: 15 Klassensprecher

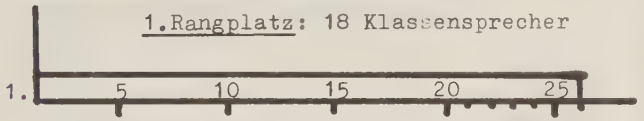
B:



8. Beim wem kannst Du Dir am besten Rat holen, wenn Du schulische Probleme hast ?

A: 1.Rangplatz: 18 Klassensprecher

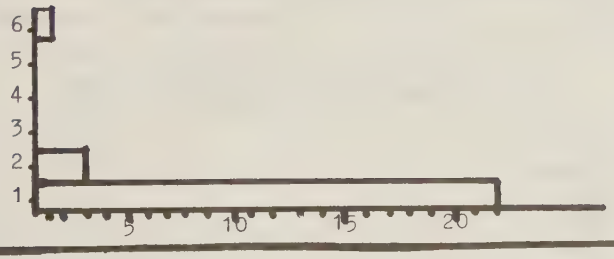
B:



9. Wer hat immer besonders gute Ideen für gemeinsame Unternehmen (z.B.Klassenfest) ?

A: 1.Rangplatz: 12 Klassensprecher

B:



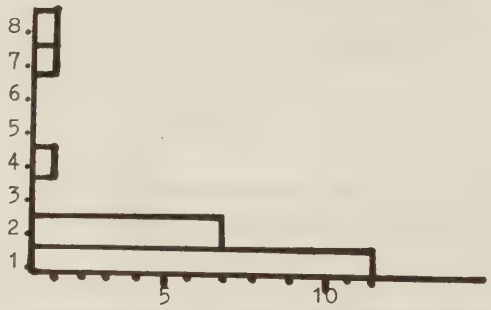
Forts.Abb.Nr.5

Fragen zu den Eigenschaften eines Aufgabenführers (1. Teil)

10. Wer ist immer ein gutes Vorbild für andere Schüler, indem er (sie) immer die Hausaufgaben macht und sich nicht an Prügeleien beteiligt ?

A: 1.Rangplatz: 4 Klassensprecher

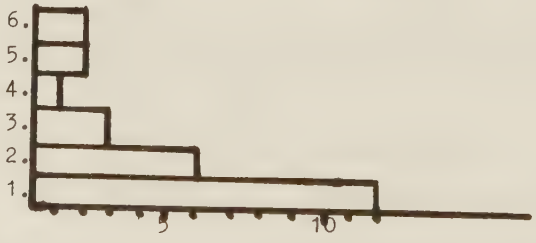
B:



11. Wer ist immer freundlich zu den Lehrern ?

A: 1.Rangplatz: 5 Klassensprecher

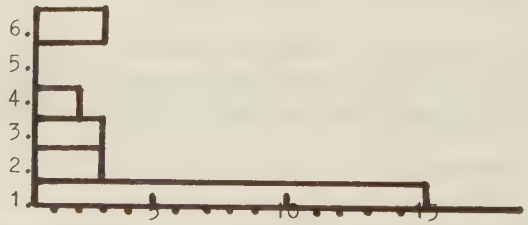
B:



12. Wer ist bei den Lehrern beliebt ?

A: 1.Rangplatz: 7 Klassensprecher

B:



Forts.Abb.Nr.5

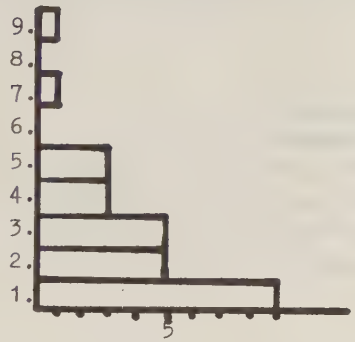
Fragen zu den Eigenschaften eines Aufgabenführers (2. Teil)

13. Wer benimmt sich besonders gut ?

A:

1.Rangplatz: 5 Klassensprecher

B:

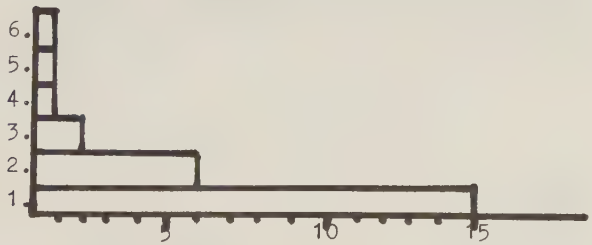


14. Wer ist eine angesehene Persönlichkeit und kein normaler Schüler ?

A:

1.Rangplatz: 8 Klassensprecher

B:

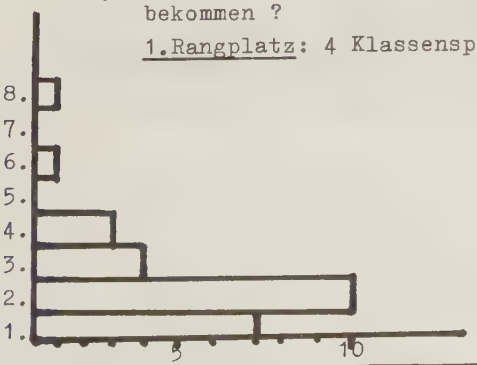


15. Wer wird ein besonders gutes Zeugnis bekommen ?

A:

1.Rangplatz: 4 Klassensprecher

B:



Forts.Abb.Nr.5

Sympathiefragen

16. Wer sind die Beliebtesten in Eurer Klasse ?

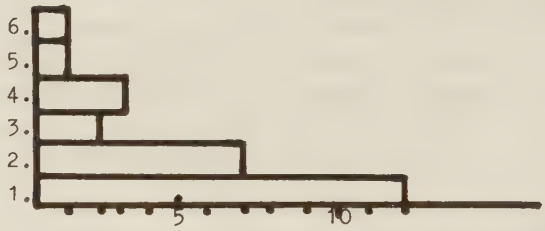
A: 1.Rangplatz: 7 Klassensprecher

B:

17. Welche Mitschüler(innen) hast Du am liebsten?

A: 1.Rangplatz: 3 Klassensprecher

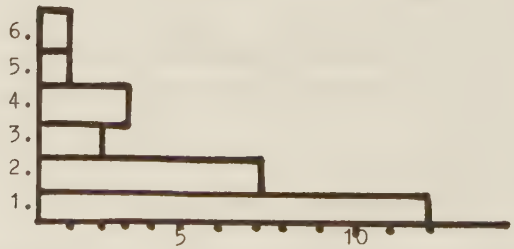
B:



18. Wer sind Deine besten Freunde (Freundinnen) in der Klasse ?

A: 1.Rangplatz: 4 Klassensprecher

B:



Ein Überblick über die Verteilung der Zentile zeigt, daß bezüglich aller Fragen eine größere Gruppe von Klassensprechern (zwischen 7 und 26) dem obersten Zentil ihrer Klasse angehören. Da die Klassenstärken 20 bis 40 Schüler betragen (vgl. Abb. 3, S.152), bedeutet dies, daß sie sich damit unter den 2 bis 4 führenden Schülern befinden. Auch ein Überblick über die Häufigkeit, mit der die Klassensprecher die ersten Rangplätze in ihrer Klasse bekleiden, zeigt, daß sie diesen Platz mindestens 3 (Frage 17) und höchstens 18 mal (Fragen 6 und 8) besetzen. Somit scheinen alle Fragen bedeutsam für das Amt zu sein, so daß mit allen darin enthaltenen Eigenschaften wesentliche Wahlmotive angesprochen wurden.

Die zu den einzelnen Fragen erzielten Rangplätze bzw. Führungspositionen sollen im folgenden miteinander verglichen werden:
Eine eindeutige und nahezu unangefochtete Führungsposition nimmt der Klassensprecher als Ratgeber (Frage 8) und Diskussionsleiter (Frage 6) ein. Auch als gemeinschaftsfördernder (Frage 7), mit seinem Ideenreichtum anregender (Frage 9) und durchsetzungsfreudiger Schüler (Frage 4) betätigt er sich führend, jedoch nicht konkurrenzlos. Man traut ihm des weiteren zu, Lehrern gegenüber mutig (Frage 1), angstfrei (Frage 3) und selbstsicher (Frage 2) seinen Standpunkt vertreten zu können, aber außer ihm gibt es in aller Regel auch einige andere Schüler mit solchen Fähigkeiten. Da seine Bereitschaft, den Lehrern Widerworte zu geben (Frage 5), hingegen viel geringer eingeschätzt wird, sprechen die Ergebnisse dafür, daß er über ein gewisses Verhandlungsgeschick zu verfügen scheint, mit dem er Kollisionen zu vermeiden weiß.
Bezüglich seiner Schulleistungen und seines angepaßten, vorbildlichen Benehmens (Fragen 10 - 15) gehört er lediglich einer größeren Führungsgruppe in seiner Klasse an. Auch scheinen für seine Wahl nicht in erster Linie Sympathien ausschlaggebend gewesen zu sein. Er zeichnet

sich weder durch besonders viele Freunde (Frage 18) noch durch extreme Beliebtheit (Frage 17) vor seinen Mitschülern aus, wird jedoch häufiger für beliebt gehalten. (Zur Frage 16 erweist sich der Klassensprecher häufiger als führend und befindet sich häufiger im 1.Zent. der Klassenhierarchie als zu den Fragen 17 und 18).

4.1.3.2 Versuch einer Rollenbeschreibung des Klassensprechers

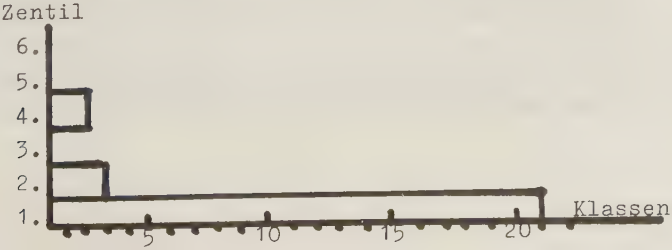
Zwar zeigen die Ergebnisse des Kapitels 4.1.3.1, in welchen Bereichen der Klassensprecher Führer ist, es wird jedoch nicht deutlich, ob eine oder mehrere - und, wenn ja, welche - Eigenschaften ausschlaggebend für seine Wahl gewesen sind.
Aus diesem Grunde soll zunächst überprüft werden, ob eine Kombination aller mit dem Befragungsinstrument angesprochenen Eigenschaften als hinreichende Erklärungsgrundlage dienen kann. Zu diesem Zweck wurde ermittelt, wie oft jeder Schüler bezüglich aller 18 "guess-who"-Fragen erwähnt wurde. Diese Zahlen stellen einen Meßwert für den Grad der Beachtung dar, die einem Schüler insgesamt entgegengebracht wird. Aus dem im Anhang Q_1 angeführten Beispiel der Urlisten ist etwa zu entnehmen, daß der Schüler W.,Peter mit insgesamt 143 Nennungen den 1.Rangplatz einnimmt. Angaben über den Rangplatz der Beachtung der einzelnen Klassensprecher befinden sich im Anhang Q_2, Spalte "Rangplatz der Beachtung".

Die Klassensprecher erreichten dabei folgende Positionen:

Abb.6:
A. Führungspositionen und B. relative Positionen innerhalb der Klassenhierarchie bezügl. aller in "guess-who"-Fragebogen angesprochenen Eigenschaften (Ausmaß der gesamten Beachtung); n = 26 Klassensprecher

A: 1.Rangplatz (= stärkste Beachtung): 13 Klassensprecher

B: Zentil



Zu A:
Die Darstellung zeigt, daß die Hälfte der untersuchten Klassensprecher den 1.Rangplatz bekleidet und somit bei ihnen die Wahl mit dem Ausmaß an Beachtung, das ihnen von ihren Mitschülern entgegengebracht wird, begründet werden kann.

Zu B:
21 von 26 Klassensprechern - das sind 80 % - gehören mit ihrem Beachtungsgrad dem obersten Zentil - also einer Führungsgruppe von 2-4 Schülern - an.

Beide Ergebnisse zeigen, daß der Grad an Beachtung bedeutsam für die Klassensprecherwahl zu sein scheint. Es soll jedoch versucht werden, mit dem vorhandenen Untersuchungsmaterial die Wahl eines noch größeren Anteils der Klassensprecher zu erklären.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, eine geeignete Kombination von in hoher Ausprägung vorhandenen Eigenschaften zu finden[1] und von ihnen nach dem gleichen Verfahren die Rangplätze des Klassensprechers zu ermitteln. Dazu wurden die Fragen 1 - 4 und 6 - 9 verwendet.
Eine solche Eigenschaftskombination erschien aus zwei Gründen sinnvoll:

1. Die Fragen wurden - bis auf Frage 6 - aus Items des Idealfragebogens entwickelt, die den Dimensionen "sozial-emotionaler Führer" und "Interessenvertreter" angehören. Da beide Dimensionen von den Schülern einheitlich gewünscht werden (vgl.Kap. 4.1.2.1, S.173), kommen diese Fragen als bedeutsame Wahlmotive in Betracht.

---

1) Die Konfigurationsfrequenz-Analyse ist ein dieser Fragestellung angemessenes Verfahren, kann jedoch nicht angewendet werden, da diese Stichprobe zu klein ist.
Krauth, Joachim und Lienert, Gustav Adolf:
Die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) und ihre Anwendung in Psychologie und Medizin, Freiburg 1973

2. Bezüglich der Fragen 1 - 9 erreichen die Klassensprecher besonders hohe Werte. Dies ist sowohl aus der Häufigkeit ersichtlich, mit der sie den ersten Rangplatz einnehmen, als auch aus der Besetzung des ersten Zentils. Die Beantwortung der Frage 5 widerspricht diesem Trend jedoch so erheblich, daß sie als ein die Klassensprecherwahl motivierendes Merkmal nicht in Betracht kommt und somit nicht in die Berechnung einbezogen wird.

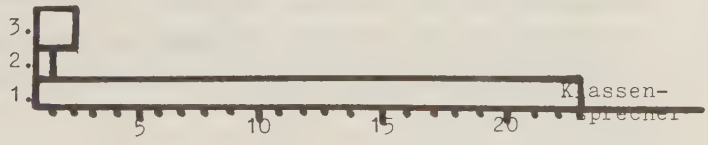
Eine Liste der Rangplätze, die die Klassensprecher bezüglich dieser Kombination von Eigenschaften erreichen, befindet sich im Anhang Q_2 "Rangplatz zu den Fragen 1 - 4 und 6 - 9".

Abb.7:

A. Führungsposition und B. relative Position innerhalb der Klassenhierarchie bezügl. der Fragen 1 - 4 (Fragen zur Interessenvertretung), 6 (Frage zur Diskussionsleitung) und 7 - 9 (Fragen zum sozial-emotionalen Führertum) des "guess-who"-Fragebogens (n = 26 Klassensprecher)

A: 1. Rangplatz: 19 Klassensprecher

B: Zentil



Zu A:
Das Verfahren ermöglicht es, die Wahl von 73 % der untersuchten Klassensprecher vollständig zu erklären, da 19 von insgesamt 26 hier den ersten Rangplatz einnehmen und somit eindeutig als führend bezeichnet werden können.

Zu B:
Die Grafik zeigt, daß 23 von 26 Klassensprechern sich im oberen Zentil befinden. Somit sind 88 % der untersuchten

Klassensprecher als Interessenvertreter, Diskussionsleiter und mit ihren sozial-emotionalen Fähigkeiten unter den 2 - 4 ranghöchsten Schülern ihrer Klasse.

Mit der Berechnung von Eigenschaftskombinationen lassen sich somit mehr - wenn auch nicht alle - Klassensprecherwahlen erklären als mit der globaleren Berechnung der gesamten Beachtung. Ein solcher Anteil kann als hinreichend angesehen werden, weil die Befragung am Schuljahresende - also lange nach der Wahl - stattgefunden hat und deshalb damit gerechnet werden muß, daß nicht mehr alle Klassensprecher den ursprünglichen Erwartungen gerecht werden. Eine noch größere Trefferquote könnte zu diesem Zeitpunkt möglicherweise eine Prognose der am kommenden Schuljahresanfang stattfindenden Wahl ergeben, da von Schülern, die mit ihrem Klassensprecher nicht zufrieden sind, vielleicht bereits Überlegungen zu einer optimalen Besetzung des Amtes angestellt wurden.

Die Ergebnisse des "guess-who"-Fragebogens zeigen, daß von den Schülern einer Klasse bevorzugt derjenige zum Klassensprecher gewählt wird, der gleichzeitig in drei Bereichen den anderen überlegen ist:
(die Reihenfolge ist damit gleichzeitig eine Rangfolge)

1) als sozial-emotionaler Führer - insbesondere als Ratgeber, sowie
2) als Diskussionsleiter und
3) als Interessenvertreter, wobei die Fähigkeit, sich durchzusetzen, am bedeutsamsten ist.

4.1.3.3 Prognose der folgenden Klassensprecherwahl - eine Validitätsstudie

Das oben dargestellte Ergebnis einer Rollenbeschreibung des Klassensprechers ist als Instrument, mit dem die nächste Wahl vorausgesagt werden kann, geeignet. Mit einer solchen Prognose kann die Vorhersagevalidität

(predictive validity)[1] des "guess-who"-Fragebogens und indirekt auch die eines Teiles der Schätzskala zur Beurteilung von Klassensprechern - da der "guess-who"-Fragebogen aufgrund von Items dieser Skala formuliert wurde - überprüft werden.

Der oben dargestellten Rollenbeschreibung entsprechend wurden für jede Klasse 3 potentielle Klassensprecher ausgewählt, nämlich die Schüler, die aufgrund der Daten in den Urlisten des "guess-who"-Fragebogens (ein Beispiel befindet sich im Anhang Q_1) die genannte Kombination von Eigenschaften am besten, zweitbesten und drittbesten erkennen lassen.
Von insgesamt 23 Klassen konnten nach Beginn des neuen Schuljahres Angaben über das Ergebnis der dieser Erhebung folgenden Klassensprecherwahl eingeholt werden.

In folgenden Fällen traf die Prognose zu:

Der beste potentielle Klassensprecher wurde 8 mal gewählt,
der zweitbeste wurde 4 mal gewählt,
der drittbeste wurde 4 mal gewählt.

Ein anderer Schüler wurde in 7 Fällen gewählt.

Somit konnten in 16 von 23 Klassen die Ergebnisse der folgenden Klassensprecherwahl aufgrund der Daten des "guess-who"-Fragebogens ermittelt werden. In 7 Klassen gelang dies nicht, d.h. alle 21 Prognosen (in 7 Klassen jeweils 3 Prognosen) schlugen fehl. In Gesprächen mit den Klassenlehrern wurde nach den Gründen für die Fehlprognosen gesucht. Die Lehrer machten dazu folgende Angaben:

a) Der potentielle Klassensprecher kandidierte nicht oder nahm die Wahl nichtaan (12 Fälle). Dies geschah in 3 Fällen, weil die Schüler SMV-Vorstandsmitglieder bzw. Schülersprecher wurden und sich mit dem Klassensprecheramt überlastet fühlten.

---

1) Pfau, Dieter: Test, in: Arnold, W., Eyseneck, H.J., Meili, R.: Lexikon der Psychologie, Band 3, S.536

b) Ein neu hinzugekommener Schüler wurde gewählt (1 Fall).

c) Der potentielle Klassensprecher gehörte im neuen Schuljahr nicht mehr der Klasse an (2 Fälle).

d) Es konnte keine Erklärung gefunden werden (6 Fälle).

Die unter a) genannten Gründe zeigen, daß mit den Prognosen durchaus Schüler erfaßt wurden, die die Mitschüler für geeignet hielten. Die unter b) und c) genannten Gründe bezeichnen Änderungen in der Zusammensetzung der Klasse, die unvorhersehbar waren. Alle 15 unter a), b) und c) angeführten Fälle stellen somit Fehlprognosen dar, die außerhalb der Informationsmöglichkeiten des Fragebogens liegen. Deshalb können nur die 6 unter d) angeführten Fälle auf etwaige Informationsmängel des "guess-who"-Fragebogens zurückgeführt werden.

Die angegebenen Gründe zeigen gleichzeitig die Mängel des "guess-who"-Verfahrens: Es stellt dar, wem die Gruppe bestimmte Eigenschaften zuschreibt, man kann ihm jedoch nicht entnehmen, ob ein geeigneter Schüler auch den Wunsch hat, seine Fähigkeiten als Klassensprecher einzusetzen. Da die Klassensprecherwahl in der Regel zum Schuljahresbeginn stattfindet, die Erhebung jedoch am Schuljahresende durchgeführt wurde, ist anzunehmen, daß im Laufe dieses Jahres ein Wandel stattgefunden hat und insbesondere der Klassensprecher zum Zeitpunkt der Wahl anders eingeschätzt wurde als bei der Erhebung.

Die angeführten Mängel des Verfahrens erweisen sich jedoch als relativ geringfügig, wenn man bedenkt, daß das "guess-who"-Verfahren nur die relative Position im Klassenverband und nicht die Struktur der Gruppe untersucht. Da die Positionen aber - im Gegensatz zur Struktur - als vergleichsweise stabil angesehen werden können[1], ist für die vorliegende Untersuchung zu vermuten,

1) Dollase stellte beispielsweise in einer entsprechenden Untersuchung fest, daß "der Erzieher mit einiger Sicherheit eine positionsanalytische Interpretation vornehmen kann, daß er aber bei der strukturanalytischen Interpretation sich der Tatsache der hohen Instabilität der einzelnen soziometrischen Wahl bewußt sein muß" (S.44). Dollage, Rainer: Zur Unzuverlässigkeit soziometrischer Wahlen in Schulklassen, in: Schule und Psychologie, 1972, 19.Jg.

daß - positionsanalytisch - kein bedeutsamer Wandel hinsichtlich der Einschätzung von Klassensprechern stattgefunden hat. Deshalb kann das Ergebnis trotz der angeführten Mängel als Beleg für die Vorhersagevalidität des Fragebogens angesehen werden, denn das Risiko eines Fehltreffers ist bei einer Klasse von etwa 30 Schülern mit 1 bis 3 Prognosen sehr groß. Dies zeigt auch die folgende Signifikanzberechnung:
Es wurden insgesamt 69 Prognosen erstellt, nämlich je 3 in 23 Klassen. Dabei ergaben sich folgende Fehltreffer:

In 7 Klassen schlugen alle 3 Prognosen fehl: 21 Fehltreffer
In 4 Klassen schlugen 2 von 3 Prognosen fehl: 8 "
In 4 Klassen schlug 1 von 3 Prognosen fehl: 4 "

Mit 69 Prognosen ergaben sich somit 33 Fehltreffer und 36 Treffer. In einer Klasse von ca. 30 Schülern beträgt die Wahrscheinlichkeit, mit 3 Prognosen den richtigen Klassensprecher zu finden, $\frac{3}{30} = \frac{1}{10}$.

Eine Überprüfung mit dem Anpassungstest ergibt einen Chi^2-Wert von 109,7 bei einem Freiheitsgrad.
Das Ergebnis ist hochsignifikant ($p \ll .005$) und stellt somit einen bedeutsamen Beleg für die Vorhersagevalidität des "guess-who"-Fragebogens dar.

4.1.4 Zusammenfassung

Die untersuchten Klassensprecher betätigen sich hauptsächlich als sozial-emotionale Führer und Interessenvertreter ihrer Klasse und distanzieren sich weitgehend von der Rolle des vorbildlichen Primus, der Hilfsdienste für den Lehrer übernimmt. Sie sind dosiert aggressiv, kritisch, kooperativ, wenig lehrerdependent, leistungsmotiviert und leistungsstark.

Weibliche Klassensprecher unterscheiden sich von männlichen durch größere Verläßlichkeit und Leistungsmotiviertheit. Es konnten nur wenige geringfügige Altersunterschiede bei Persönlichkeitseigenschaften und Funktionen von Klassensprechern festgestellt werden.

Die Schüler wünschen sich einen Klassensprecher, der ihr sozial-emotionaler Führer und Interessenvertreter ist, und lehnen den vorbildlichen Primus ab, so daß die von ihnen gewählten Klassensprecher insgesamt ihren Vorstellungen entsprechen.
Bei älteren Schülern besteht ein größerer Konsensus hinsichtlich der Vorstellungen von diesem Amt als bei jüngeren.
Klassensprecher nehmen bezüglich ihrer Sympathie, Leistung und Vorbildlichkeit einen über dem Durchschnitt liegenden Rangplatz in ihrer Klasse ein, jedoch scheinen diese Eigenschaften nicht primäres Wahlmotiv zu sein. Ausschlaggebend für ihre Wahl ist vielmehr ihre Überlegenheit den Mitschülern gegenüber als sozial-emptionaler Führer, Diskussionsleiter und Interessenvertreter.

4.2 Überprüfung der Hypothesen zum Klassensprecher in einer vom Klassenlehrer unterstützten/streng behandelten Klasse

4.2.1 Zum Erziehungsstilfragebogen und seiner Auswertung

Das Kapitel stellt einige Ergebnisse des Fragebogens zum Erziehungsstil des Klassenlehrers dar, aus denen sich einige wichtige Auswertungskriterien für die Überprüfung der Hypothesen ergeben. Sie werden ebenfalls in diesem Kapitel erläutert.
Die befragten Schüler erleben den Erziehungsstil ihrer Klassenlehrer als wenig streng und sehr unterstützend:

Strenge des Lehrers	Unterstützung des Lehrers
35,8	53,2

Das Ausmaß an Strenge und Unterstützung des Lehrers ist mit dem der Mütter nahezu identisch (vgl.Kap.4.1.1.3).

Eine Berechnung der Korrelation zwischen Strenge und Unterstützung der 29 Klassenlehrer ergab, daß diese -

im Gegensatz zu anderen bereits vorliegenden Ergebnissen zum Strenge- und Unterstützungsverhalten (vgl.S.69; S.80)- sehr hoch ist (Korrelationskoeffizient von Spearman: -.81). Diesen hochsignifikanten Zusammenhang ($p < .001$) verdeutlicht auch das Skattergramm zum Strenge- und Unterstützungsverhalten der einzelnen Lehrer im Anhang R.

Es ist anzunehmen, daß hier der Einfluß einer "impliziten Führungstheorie" wirksam war, der bei der Beurteilung der Lehrer sehr viel stärker ist als bei derjenigen der Mütter oder Väter. Schüler erleben ihre Lehrer fast ausschließlich in schulischen Situationen und lernen damit nur einen Ausschnitt ihres Verhaltens- und Handlungsspielraums kennen, während sie ihre Eltern in sehr verschiedenartigen Situationen beobachten und einschätzen können. Darüber hinaus werden sie im Laufe ihres Schülerdaseins von vielen Lehrern unterrichtet, die sie - in zahlreichen Gesprächen mit Gleichaltrigen oder mit den Eltern - immer wieder Beurteilungen unterziehen. Ein Beurteilungsschema - etwa in der Form "Ist unser Lehrer streng oder unterstützend?" - kann diesen Vorgang erheblich vereinfachen und wird später auch bereits die Wahrnehmung beeinflussen.

Bei der Überprüfung der Hypothesen wurde deshalb von der Tatsache ausgegangen, daß die Schüler den Erziehungsstil ihres Lehrers nach einem eindimensionalen Modell beurteilen, bei dem Strenge den einen und Unterstützung den anderen Pol darstellt. Die Möglichkeit eines solchen Modells wurde bereits im theoretischen Teil erwähnt (Kap.1, S.64) und graphisch dargestellt (Kap.1, S.80 Abb.2 unter der Bezeichnung "Bipolare Dimension Strenge-Unterstützung").
Das bipolare eindimensionale Modell beschreibt den Umstand, daß die Schüler ihre Klassenlehrer in der Regel als "streng oder unterstützend", nicht jedoch als "streng und unterstützend" und auch nicht als "wenig streng und wenig unterstützend" wahrnehmen und einschätzen. Wie auch aus dem Skattergramm (Anhang Q) zu

entnehmen ist, wird ein als streng eingestufter Lehrer auch gleichzeitig als wenig unterstützend beschrieben, während umgekehrt ein als unterstützend eingestufter Lehrer als wenig streng beschrieben wird.
Aus diesem Grunde wurde jede Aussage doppelt nachgeprüft: zum einen auf ihre Richtigkeit in von ihrem Lehrer unterstützten, zum anderen auf das Zutreffen des Gegenteils in von ihrem Lehrer streng behandelten Klassen.

Darüber hinaus wurde auch die Gruppierung in strenge bzw. unterstützende Lehrer zweifach vorgenommen: zum einen wurde die Gruppe von Lehrern, deren Unterstützungs-(Strenge-)Werte über dem Median liegen, der Gruppe gegenübergestellt, deren Werte unter dem Median liegen (= Gesamtgruppenvergleich, n = 28).
Zum anderen wurde ein Extremgruppenvergleich (n = 14) vorgenommen, bei dem Lehrer mit Unterstützungs-(Strenge-) Werten aus dem 1.Quartil und solche mit Werten aus dem 4.Quartil die Gruppen bildeten.

Bei einem solchen Vorgehen liefert die Überprüfung jedes Items und jeder Dimension 4 Ergebnisse. Sie wurden erst dann als Bestätigung einer Hypothese angesehen, wenn wenigstens 3 der 4 Ergebnisse dieselbe Hypothese signifikant stützten.

Ein so strenger Maßstab mußte angelegt werden, um eine Fehlerquelle möglichst gering zu halten: Die Überprüfung der Hypothesen auf dem üblichen Signifikanzniveau ($p < .05$) erschien nämlich aus verschiedenen Gründen nicht sinnvoll:
Es ist zum einen zu vermuten, daß der Zusammenhang zwischen dem Erziehungsstil des Lehrers und Persönlichkeitsvariablen von Schülern, insbesondere von Klassensprechern, weniger dicht ist als derjenige, der zwischen dem elterlichen Erziehungsstil und Persönlichkeitsvariablen des Kindes (primäre Sozialisation) festgestellt wurde, da es sich um sekundäre Sozialisation handelt. Zum anderen wird sich die Tatsache, daß neben dem Einfluß

des Klassenlehrers auch Einfluß von anderen Lehrern besteht, die den Schüler unterrichten bzw. unterrichtet haben, dahingehend auswirken, daß möglicherweise vorhandene Zusammenhänge nur in schwacher Ausprägung gemessen werden können. Darüber hinaus wurden die Klassen zur Befragung nach Möglichkeit zufällig ausgewählt, d.h. es wurde nicht berücksichtigt, wie lange die einzelnen Lehrer bereits ihre Klassen leiteten, da eine solche Auswahl vermutlich die Ergebnisse des Kapitels 4.1 (Beschreibung der Situation von Klassensprechern) beeinflußt hätte. Aus diesem Grund wird der Einfluß der Lehrer, die erst seit kurzem in ihrer Klasse unterrichten, gering sein.

Neben diesen sich aus der Untersuchungsstichprobe ergebenden Schwierigkeiten ist zu bedenken, daß es sich bei dem 5%igen Signifikanzniveau um eine Konvention handelt und nicht um eine sich aus der statistischen Theorie ergebende Notwendigkeit.

Die genannten Gründe führten dazu, daß bei der Überprüfung der Hypothesen auf "eine starre und meist nicht begründbare Anwendung dieses Kriteriums"[1] verzichtet wurde und auch Ergebnisse beachtet wurden, die auf dem 10%-Niveau signifikant sind. Weiter wurde einem Vorschlag von Morrison und Henkel[2] gefolgt, indem die Grenze zwischen Annahme und Ablehnung einer Hypothese nicht exakt, sondern beweglicher gezogen wurde durch verbale Abstufungen (z.B. starke, schwache, keine Unterstützung der Hypothese).

Bei der Darstellung der zur Überprüfung der Hypothesen durchgeführten Berechnungen wird folgendermaßen vorgegangen:

1. Erwähnung der Hypothese in Kurzform (eine ausführliche Darstellung und Begründung der Hypothese befindet sich in Kap.2.2.2, S.102 ff unter der entsprechenden Nummer);

---

1) Sahner, H., a.a.O., S.171 f

2) Morrison, D, und Henkel, R.: The Significance Test Controversy, Chicago 1970, S.194 f und S.307

2. Evtl. Verweis auf ausführliches Zahlenmaterial im Anhang;
3. Darstellung und Begründung des Verfahrens; Hervorhebung der wesentlichen Ergebnisse; evtl. kurze Deutung des Ergebnisses (in der Regel bleibt die Diskussion dem 5.Kapitel vorbehalten);
4. Entscheidung über Annahme (Ablehnung) der Hypothese in Form verschiedener verbaler Abstufungen.

4.2.2 Überprüfung der Hypothesen zu Führungsverhalten und zu Persönlichkeitseigenschaften von Klassensprechern

Hypothese 1a: Klassen, die einen unterstützenden Klassenlehrer haben, wählen einen Schüler zum Klassensprecher, der in der Familie mehr Unterstützung und weniger Strenge erfahren hat (Berechnung siehe Anhang S).

Die Hypothese wurde mit dem Median-Test[1] in der oben (S. 191) dargestellten Weise vierfach überprüft. Die Ergebnisse zeigen trendmäßig, jedoch nicht signifikant, daß von ihrem Lehrer unterstützte Klassensprecher ihre Mütter als unterstützender, jedoch nicht als weniger streng beurteilen. Vermutlich haben die Klassensprecher den Erziehungsstil ihrer Mutter nicht - wie den ihres Lehrers - nach einem eindimensionalen, sondern nach einem zweidimensionalen Modell eingeschätzt, so daß sich - den Postulaten des Zweikomponentenmodells entsprechend - lediglich das Unterstützungsverhalten der Mütter positiv auf ihre Fähigkeiten ausgewirkt hat (vgl.Kap.1.4.2.1). Die Hypothese wird somit bezüglich der Strenge nicht, bezüglich der Unterstützung schwach bestätigt:

---

1) Siegel, Sidney: Nonparametric Statistics, New York 1956, S.111 ff. Der Median-Test wurde als geeignetes Verfahren ausgesucht, weil er für 2 unabhängige Stichproben überprüft, ob sie den gleichen Median haben: "The nullhypothesis is that the two groups are from populations with the same mediani the alternative hypothesis maybe that the median of one population is ... higher than that of the other (one-tailed test)." (S.111)

In vom Klassenlehrer unterstützten Klassen sind diejenigen Schüler Klassensprecher, die von ihren Müttern etwas mehr Unterstützung erfahren haben.

Hypothese 1b: In Klassen mit unterstützendem Klassenlehrer handelt der Klassensprecher weder durchgängig den Forderungen des Lehrers noch durchgängig den Forderungen der Schüler entsprechend (Berechnung siehe Anhang S und N).

Unterstützte Klassensprecher müßten also bezüglich der Beantwortung von Item 20 des Realfragebogens häufiger hohe Werte erzielen, d.h. häufiger nach ihrer eigenen Überzeugung handeln. Weiter ist zu erwarten, daß bei ihnen häufiger mittlere Lehrerdependenz-Werte zu verzeichnen sind.
Bei einer Überprüfung von Item 20 des Realfragebogens (Anhang S) mit dem Mediantest zeigt sich jedoch eher das Gegenteil, nämlich daß unterstützte Klassensprecher häufiger tun, was die Klasse beschließt, auch wenn sie damit gegen ihre Überzeugung handeln. Dieses der Hypothese widersprechende Ergebnis ist auf dem 10%-Niveau signifikant und spricht eher dafür, daß Klassensprechern eine größere Peer-Dependenz zugeschrieben wird, da unterstützte Klassen durch zahlreichere Aktivitäten möglicherweise auch einen stärkeren Druck auf ihre Klassensprecher ausüben.
Ein Überblick über die Verteilung der Lehrerdependenzwerte (s.Anhang N) zeigt ebenfalls, daß eine Häufung der mittleren Werte (also eine stärkere Besetzung der Kategorien 3 und 4) nicht zu verzeichnen ist. Die Daten weisen wegen der besonders häufigen Besetzung der Kategorien 1 - 2 eher - ähnlich wie bei der obigen Überprüfung von Item 20 - auf eine stärkere Peerdependenz der unterstützten (wenig streng behandelten) Klassensprecher hin. Jedoch zeigt eine Überprüfung mit Median-Tests, daß dieser Unterschied in allen 4 überprüften Fällen nicht signifikant ist.

Die Hypothese kann somit nicht als bestätigt angesehen werden. Die Daten sprechen eher für eine größere Peerdependenz der unterstützten Klassensprecher, jedoch kann auch dieses Ergebnis nicht empirisch abgesichert werden.

Hypothese 1c: Klassensprecher mit unterstützendem Klassenlehrer sind kritischer, weniger schulängstlich, kooperativer, haben eine höhere Stellung in der Klasse und kommen aus Familien mit höherem sozialen Status (Berechnung siehe Anhang S).

Die Hypothese besteht aus 5 Teilhypothesen:
1. Kritisches Denken
2. Stellung in der Klasse
3. Schulangst
4. Kooperation
5. Soziale Schicht

Die Teilhypothesen 1 bis 4 wurden an Hand der entsprechenden Skalen zur Beschreibung von Schülerverhalten, die Teilhypothese 5 an Hand der Frage zur Schichtzugehörigkeit des Klassensprechers überprüft (vgl.Anhang A). Es handelt sich durchweg um Schätzwerte der Klassenlehrer.

Eine Überprüfung mit dem Median-Test ergab eine Bestätigung der Hypothese ($p < .10$) bezüglich der sozio-ökonomischen Schicht und der Stellung in der Klasse. Unterstützte Klassensprecher werden von ihren Lehrern jedoch nicht als kooperativer, kritischer oder weniger schulängstlich eingeschätzt. Es ist zu vermuten, daß ein strenger Lehrer beispielsweise die Kritik eines Schülers viel stärker wahrnimmt als ein unterstützender, da er eher dazu neigen wird, dieselbe als Disziplinstörung zu bewerten, so daß die Schätzwerte eher durch Persönlichkeitsmerkmale des Beurteilers - also des Lehrers - zu erklären sind als durch Persönlichkeitsmerkmale der Klassensprecher. Aus diesem Grunde sind die Skalen von

Teigeler et al., da sie auf Lehrerurteilen beruhen, zur Überprüfung dieser Hypothese nur unter Vorbehalt geeignet.

Hypothese 1d: Klassensprecher mit unterstützendem Klassenlehrer entwickeln mehr Initiative als Diskussionsleiter und SMV-Mitglied (Berechnung siehe Anhang S).

Eine Überprüfung der Dimension "Partner" sowie der Items 21, 26, 27, 28, 29, 41, 42, 43, 45 des Realfragebogens mit dem Median-Test ergab, daß unterstützte Klassensprecher signifikant ($p < .10$) höhere Werte in der Dimension "Partner" und in dem Item 43 (Einsatz als SMV-Mitglied) erreichen.
Die Ergebnisse der Items 21, 41, 42 und 45 entsprechen ebenfalls im Trend der Hypothese. Die Items 26 bis 29, die bestimmte Verhaltensweisen als Diskussionsleiter und Aktivator ansprechen, zeigen dagegen unterschiedliche Ergebnisse.
Die Hypothese wird damit insofern bestätigt, als unterstützte Klassensprecher aktivere SMV-Mitglieder und erfolgreichere Diskussionsleiter sind, sie unterscheiden sich in den Techniken ihrer Diskussionsführung jedoch nicht von Klassensprechern, die strenge Lehrer haben.

Hypothese 1e: Klassensprecher mit unterstützendem Klassenlehrer können die Interessen ihrer Mitschüler der Schule gegenüber eher vertreten (Berechnung siehe Anlage S).

Die Ergebnisse des Median-Tests in der Dimension "Interessenvertreter" entsprechen trendmäßig - jedoch nicht signifikant - der Hypothese. Die Items dieser Dimension lassen (bis auf Item 50) den gleichen Trend erkennen.
Es sprechen demnach einige Anzeichen dafür, daß unterstützte Klassensprecher bessere Interessenvertreter sind, ohne jedoch eine größere Neigung zu Widerworten bei Verhandlungen mit Lehrern zu haben (Item 50).

Den einzigen signifikanten Unterschied zeigt das Item 53: Unterstützten Klassensprechern wird eher zugetraut, Unstimmigkeiten im Gespräch mit Lehrern zu beseitigen. Ihre effektivere Interessenvertretung beruht demnach offensichtlich eher auf ihrer Fähigkeit, im Konfliktfall konstruktivere Lösungen zu finden, und nicht in der Tendenz zu einem von vielen Lehrern und SMV-Theoretikern so gefürchteten Rebellentum (vgl.Kap.1.1.2, S.16 f). Die Hypothese wird somit trendmäßig bestätigt.

Hypothese 1f: Klassensprecher mit unterstützendem Klassenlehrer können ihre eigenen Vorstellungen von ihrem Amt besser durch adäquate Handlungen realisieren.

Zur Überprüfung wurden diejenigen Fragebögen des Real- und des Idealbildes miteinander verglichen, die die Klassensprecher selbst ausgefüllt hatten. Es wurden Real-Ideal-Differenzen, d.h. Unterschiede in der Beantwortung der Items des Real- und des Idealfragebogens, berechnet.

Für jedes Item wurde bestimmt, ob sich bei der Gruppe der unterstützten Klassensprecher mehr kleine Real-Ideal-Differenzen, die als weitgehende Realisierung der Vorstellungen durch Handlungen angesehen werden, feststellen lassen als in der Vergleichsgruppe.

Der Hypothese entsprechend ist zu erwarten, daß bei den unterstützten Klassensprechern häufiger kleine Real-Ideal-Differenzen zu finden sind als bei den wenig unterstützten. Umgekehrt gilt für die streng behandelten Klassensprecher, daß bei ihnen seltener kleine Real-Ideal-Differenzen aufgefunden werden als bei den wenig streng behandelten.
Dazu wurde für jedes Item ein Median-Test gerechnet, aus dessen Vierfeldertafel entnommen werden konnte, ob unterstützte (bzw. wenig streng behandelte) Klassensprecher

1.: häufiger kleinere Real-Ideal-Differenzen aufweisen als die Vergleichsgruppe;

2.: häufiger größere Real-Ideal-Differenzen aufweisen als die Vergleichsgruppe;

3.: ebenso große Real-Ideal-Differenzen aufweisen wie die Vergleichsgruppe.

Der Hypothese entsprechen dabei alle der 1.Kategorie zuzuordnenden Ergebnisse.

Tab.12:

Unterschiede in der Beantwortung von Real- und Ideal-Fragebogen durch den Klassensprecher in von ihrem Lehrer unterstützten/streng behandelten Klassen (n = 33 Items)

(Kleine Real-Ideal-Differenzen entsprechen einer weitgehenden Realisierung der Vorstellungen durch Handlungen.)

			1. Anzahl d.Items mit kl. Diff.	2. Anzahl d.Items mit gr. Diff.	3. Gleichverteilung der Differenzen
I: Gesamtgruppenvergleich (n = 28)	a:	unterstützte Klassensprecher	15	15	3
	b:	wenig streng behandelte Kl.-Spr.	16	14	3
II: Extremgruppenvergleich (n = 14)	a:	unterst. Klassensprecher	16	15	2
	b:	wenig streng behandelte Kl.-Spr.	19	10	4

Wie die Tabelle zeigt, ergibt sich bei 4 Berechnungen eine Gleichverteilung von kleinen und großen Differenzen (Berechnung Ia), während die 3 übrigen Ergebnisse (Ib, IIa und IIb) in der Richtung der Hypothese verlaufen. Es ist kein der Hypothese entgegengesetzter Trend zu verzeichnen.

Eine Überprüfung der 4 Ergebnisse auf Signifikanz wurde mit Hilfe des Vorzeichentests[1] vorgenommen. Dabei entspricht eine kleine Differenz einem positiven Resultat im Sinne der Hypothese, während eine große Differenz ein negatives Resultat darstellt. Die Stichprobengröße von n = 33 Items verringert sich für diese Berechnung jeweils um die Anzahl der gleichverteilten Differenzen. Die Vorzeichentests ergaben:

Zu Ia	: n = 30 Items; μ = 0	$p_{eins.}$ = 0,50
Zu Ib	: n = 30 Items; μ = 0,366	$p_{eins.}$ = 0,36
Zu IIa	: n = 31 Items; μ = 0,179	$p_{eins.}$ = o,43
Zu IIb	: n = 29 Items; μ = 1,67	$p_{eins.}$ = 0,04^{+}

Nur ein Ergebnis (IIb) erreicht die Signifikanzgrenze, so daß die Hypothese im Sinne der vorher gestellten Bedingungen (Kap.4.2.1, S. 191) nicht als bestätigt angesehen werden kann. Die Ergebnisse stützen die Hypothese jedoch trendmäßig.

Hypothese 1g: Klassensprecher mit unterstützendem Klassenlehrer üben seltener die althergebrachten Funktionen eines Primus, Vorbilds oder Aushilfslehrers aus (Berechnung sieh Anhang S).

Zur Überprüfung wurden an Hand der Dimensionen "Eigenschaften und Funktionen eines Aufgabenführers" und der dazugehörenden Items sowie der Items 36, 12, 14 und 17 des Realfragebogens Median-Tests berechnet.

Keines der Ergebnisse bestätigt jedoch die Hypothese. Von ihrem Lehrer unterstützte Klassensprecher unterscheiden sich nicht von streng behandelten, was ihr vorbildliches Verhalten (Dimension "Eigenschaften eines Aufgabenführers", Item 3, 6, 8) und einen Teil ihrer Aushilfslehrerfunktionen wie das Aufgeben von Strafarbeiten (Item 13) und das Zurechtweisen von undisziplinierten Schülern (Item 12, 18) angeht.

---

1) Lienert, Gustav, a.a.O., S.69

In einigen Bereichen erfüllen sie sogar noch stärker als von ihrem Lehrer streng behandelte Klassensprecher althergebrachte Funktionen: Unterstützte Klassensprecher betätigen sich trendmäßig - jedoch nicht signifikant - häufiger als Aushilfslehrer (Dimension "Funktionen eines Aufgabenführers"), indem sie Aufsicht führen (Item 15) und Botengänge erledigen (Item 17). Auch bringen sie signifikant ($p < .10$) häufiger prügelnde Schüler auseinander (Item 14). Es zeigt sich weiter als Trend, daß sie über bessere Schulleistungen (Item 02, Variable "Schulleistungen" bei der Beurteilung durch den Lehrer, vgl. Anhang J) und besonders gutes Benehmen (Item 1) verfügen.
Die Hypothese wird damit in keinem Fall bestätigt. Die Ergebnisse sprechen eher für das Gegenteil:
Klassensprecher mit unterstützendem Klassenlehrer üben offensichtlich die althergebrachten Funktionen eines Primus, Vorbilds, Aushilfslehrers häufiger aus als streng behandelte.
Über die möglichen Ursachen dieses unerwarteten Ergebnisses können Überlegungen erst im Zusammenhang mit weiteren Befunden - insbesondere aus dem Ideal-Fragebogen - in Kapitel 5 angestellt werden.

Hypothese 1h: Klassensprecher mit unterstützendem Klassenlehrer sind bessere sozial-emotionale Führer als solche mit strengem Klassenlehrer (Berechnung siehe Anhang S).

Eine Überprüfung der Hypothese mit der Dimension "sozial-emotionaler Führer", der dazugehörenden Items sowie der Items 22 und 31 an Hand des Median-Tests brachte zwar weder für die Dimension noch für ein einzelnes Item ein signifikantes Ergebnis im definierten Sinne (Kap.4.2.1, S.193), jedoch entsprechen die Resultate von insgesamt 20 Berechnungen in ihrer Richtung ausnahmslos den Annahmen, und etwa ein Drittel von ihnen (7 von 20 Berechnungen) ist auf dem 10%-Niveau signifikant.
Aus diesen Gründen kann die Hypothese nicht abgelehnt werden, sondern die Ergebnisse sind als schwache Bestätigung der Hypothese zu bewerten.

4.2.3 Überprüfung der Hypothesen zu den Erwartungen der Gruppenmitglieder

Hypothese 2a: In von ihrem Klassenlehrer unterstützten Klassen sind die Vorstellungen von Funktionen und Verhaltensweisen eines Klassensprechers eindeutiger.

Dazu wurden die Verteilungen der Antworten auf jedes Item des Idealfragebogens innerhalb einer jeden Klassen überprüft.
Der Hypothese entsprechen die Verteilungen, wenn ihre Standardabweichungen in unterstützten Klassen kleiner sind als in wenig unterstützten, bzw, wenn die Standardabweichungen in wenig streng behandelten Klassen kleiner sind als in streng behandelten.

Tab.13:

Unterschiede in der Beantwortung von Items des Ideal-Fragebogens:
Vergleich der Standardabweichungen in von ihrem Klassenlehrer unterstützten/streng behandelten Klassen (= 33 Items)

		Anzahl d.Items m.kl. Std.-Abw.	Anzahl d.Items m. gr. Std.-Abw.	Anzahl d.Items m.gleichen Std.-Abw.
I: Gesamtgruppenvergleich (n = 28 Klassen)	a: unterstützte Klassen	17	4	12
	b: wenig streng beh.Klassen	18	4	11
II: Extremgruppenvergleich (n = 14 Klassen)	a: unterstützte Klassen	20	10	3
	b: wenig streng beh.Klassen	20	12	1

Alle 4 Ergebnisse verlaufen in der Richtung der Hypothese. Mit Hilfe des Vorzeichentests[1] wurde eine Überprüfung auf Signifikanz der Ergebnisse vorgenommen. Dabei entspricht

1) Lienert, Gustav A.: a.a.O., S.69

eine kleine Standardabweichung einem positiven Resultat im Sinne der Hypothese, während eine große Standardabweichung ein negatives Resultat darstellt. Die Stichprobengröße von n = 33 Items verringert sich für diese Berechnung jeweils um die Anzahl der gleichen Standardabweichungen. Die Vorzeichentests ergaben:

Zu Ia: n = 21 Items μ = 2,83 $p_{eins.} = 0{,}002^{++}$
Zu Ib: n = 22 Items μ = 2,99 $p_{eins.} = 0{,}001^{++}$
Zu IIa: n = 30 Items μ = 1,83 $p_{eins.} = 0{,}03^{+}$
Zu IIb: n = 31 Items μ = 1,24 $p_{eins.} = 0{,}10^{+}$

Alle Ergebnisse sind auf dem eingangs geforderten 10%-Niveau (Kap.4.2.1, S.192) signifikant, 2 davon sind hochsignifikant. Die Hypothese kann damit als bestätigt angesehen werden.

Hypothese 2b: Schüler in Klassen mit unterstützendem Klassenlehrer wählen einen Klassensprecher, der ihren Wünschen weitergehend entspricht als dies in Klassen mit strengem Klassenlehrer der Fall ist.

Von jeder untersuchten Klasse wurde bezüglich jedes Items des Real- und des Ideal-Fragebogens der Mittelwert aller Schülerratings bestimmt.
Aus den beiden Mittelwerten zweier zusammengehörender Real- sowie Ideal-Items wurde sodann die Differenz gebildet, so daß sich für jede Klasse 33 Ideal-Real-Differenzen ergaben. Der Hypothese entsprechend werden in den von ihrem Lehrer unterstützten Klassen kleinere Differenzen erwartet als in den wenig unterstützten. Ebenso sind in den wenig streng behandelten Klassen kleinere Differenzen zu vermuten als in den streng behandelten.

Dazu wurde für jedes Item ein Median-Test gerechnet, aus dessen Vierfeldertafel entnommen werden konnte, ob die unterstützten (bzw. die wenig streng behandelten) Klassen tatsächlich häufiger kleinere Differenzen aufweisen als die Vergleichsgruppe:

Tab.14:

Vergleich von 33 Items des Realfragebogens mit denen des Ideal-Fragebogens: Real-Ideal-Differenzen der vom Klassenlehrer unterstützend/streng behandelten Klassen

			Anzahl d.Items m.kl. Diff.	Anzahl d.Items m.gr. Diff.	Gleichverteilung d.Diff.
I: Gesamtgruppenvergleich (n = 28 Klassen)	a:	unterstützte Klassen	13	5	15
	b:	wenig streng beh.Klassen	13	11	9
II: Extremgruppenvergleich (n = 14 Klassen)	a:	unterstützte Klassen	19	12	2
	b:	wenig streng beh.Klassen	21	10	2

Alle 4 Ergebnisse verlaufen in der erwarteten Richtung.

Eine Überprüfung der Ergebnisse auf Signifikanz wurde mit Hilfe des Vorzeichentests durchgeführt, bei dem ein Item mit mehr kleinen Differenzen einem positiven Resultat im Sinne der Hypothese entspricht. Die Stichprobengröße von n = 33 Items verringert sich bei dieser Berechnung jeweils um die Anzahl der Items, bei denen die Differenzen gleichverteilt sind. Die Tests führten zu folgenden Ergebnissen:

Zu Ia: n = 18 Items μ = 1,88 $p_{eins.} = 0{,}03^{+}$
Zu Ib: n = 24 Items μ = 0,41 $p_{eins.} = 0{,}34$ n.s.
Zu IIa: n = 31 Items μ = 1,26 $p_{eins.} = 0{,}10^{+}$
Zu IIb: n = 31 Items μ = 1,98 $p_{eins.} = 0{,}02^{+}$

Von den 4 Berechnungen erreichen 3 die vorher festgelegte Signifikanzgrenze von 10 % (Kap.4.2.1, S.192), so daß die in Kap.4.2.1 gestellten Bedingungen erfüllt werden und die Hypothese als bestätigt angesehen werden kann.

Hypothese 2c: Schüler mit unterstützendem Klassenlehrer erwarten von ihrem Klassensprecher weniger eine Betätigung in den althergebrachten Funktionen Primus, Vorbild, Aushilfslehrer (Berechnung siehe Anhang T).

Zur Überprüfung wurden in jeder Klasse der Mittelwert aller Schülerantworten für jedes einzelne Item (jede Dimension) des Idealfragebogens bestimmt.
In unterstützten Klassen werden höhere Mittelwerte in den Dimensionen "Eigenschaften und Funktionen eines Aufgabenführers" und den dazugehörenden Items sowie in den Items 1,3,8,12,14,18 des Idealfragebogens erwartet. Sie wurden mit Median-Tests auf die Signifikanz eventueller Unterschiede überprüft.
Nur einige Ergebnisse stützen die Hypothese: Die Schüler der von ihrem Lehrer unterstützten Klassen wünschen weniger einen vorbildlichen, zu den Lehrern loyalen Klassensprecher (Dimension "Partner"), einen normalen Schüler statt einer angesehenen Persönlichkeit (Item 8) als Klassensprecher, der keine Strafarbeiten aufgibt (Item 13).
Sie unterscheiden sich nicht von streng behandelten Schülern, soweit es ihre Wünsche zu seiner Aushilfslehrertätigkeit (Dimension "Funktionen eines Aufgabenführers"), seine Botendienste(Item 17) und sein gutes Benehmen betrifft.
Im Gegensatz zu den Vorannahmen wünschen sie sogar noch stärker als die von ihrem Lehrer streng behandelten Schüler, daß ihr Klassensprecher ein gutes Vorbild ist (Item 3), bei Lehrern beliebt ist (Item 6), daß er seine Mitschüler gelegentlich zurechtweist (Item 12), über sie Aufsicht führt (Item 15), den Lehrern undisziplinierte Schüler nennt (Item 18), prügelnde Schüler auseinanderbringt (Item 14).
Keines der Ergebnisse ist signifikant. Insgesamt erscheinen sie so widersprüchlich, daß die Hypothese abgelehnt werden muß. Sie lassen eher darauf schließen, daß von ihrem Lehrer unterstützte Schüler sich noch stärker von ihrem Klassensprecher disziplinieren lassen wollen und lediglich Sanktionen von ihm ablehnen. Über mögliche Ursachen werden in Kapitel 5 Überlegungen angestellt.

Hypothese 2d: Von ihrem Klassenlehrer unterstützte Schüler stellen an ihren Klassensprecher als sozial-emotionalen Führer höhere Ansprüche (Berechnung siehe Anhang T).

Zur Überprüfung wurden die in Hypothese 2c beschriebenen Mittelwerte der Dimension "sozial-emotionaler Führer" und die dazugehörenden Items sowie die Mittelwerte der Items 22 und 31 der Idealform für die Klassen jeder Gruppe bestimmt und mit Hilfe des Median-Tests überprüft.
Als Trend zeigt sich, daß unterstützte Schüler eher einen emotionalen Führer wünschen. Signifikant häufiger wünschen sie für dieses Amt einen Schüler mit viel Sinn für eine gute Klassengemeinschaft (Item 32).

Die Ergebnisse der Items 22, 33, 45 sind jedoch widersprüchlich, und der Trend des Items 31 ist den Vorannahmen entgegengesetzt, so daß die Hypothese nicht in vollem Umfang angenommen werden kann.

Hypothese 2e: Schüler, die einen unterstützenden Klassenlehrer haben, zeigen ein größeres Bedürfnis, einen Klassensprecher zu wählen, der ihre Interessen der Schule gegenüber vertreten kann (Berechnung siehe Anhang T).

Die Mittelwerte der einzelnen Klassen bezüglich der Dimension "Interessenvertreter" und der dazugehörenden Items sowie der Items 51 und 53 der Idealform wurden mit Hilfe des Median-Tests auf Unterschiede zwischen den zu vergleichenden Gruppen überprüft.
In einigen Punkten haben unterstützte Schüler die gleichen Wünsche wie streng behandelte: Sie sind über seine Funktion als Interessenvertreter, der keine Angst vor Lehrern hat (Item 47), sich nicht so schnell überzeugen läßt (Item 51) und Unstimmigkeiten mit Lehrern beseitigen kann (Item 53), der gleichen Meinung.
Als Trend läßt sich jedoch erkennen, daß unterstützte Schüler mehr Durchsetzungsvermögen (Item 48) und mehr

Mut zur Auflehnung (Item 49) erwarten. Sie wünschen sogar signifikant häufiger einen Klassensprecher, der auch Widerworte geben kann (Item 50).
Die Ergebnisse reichen nicht aus, um die Hypothese zu bestätigen; sie zeigen jedoch, daß Ansätze zu einer solchen Veränderung bestehen.

Hypothese 2f: Von ihren Lehrern unterstützte Schüler erwarten von ihrem Klassensprecher mehr Initiative als Diskussionsleiter und SMV-Mitglied sowie mehr Anregung zu weiteren Tätigkeiten (Berechnung siehe Anhang T).

Zur Überprüfung der Hypothese wurden die Mittelwerte jeder Klasse in der Dimension "Partner" und den dazugehörenden Items sowie der Items 26, 27, 28, 45 mit dem Median-Test auf Unterschiede zwischen den Gruppen überprüft.
Die Ergebnisse sind durchweg nicht signifikant und weisen in verschiedene Richtungen.
Zwar wünschen unterstützte Schüler von ihrem Klassensprecher deutlicher eine starke Diskussionsleitung (Item 29) und Teilnahme in der Schülermitverwaltung (Item 42), sie lehnen im Vergleich zu streng behandelten Schülern jedoch eher ab, daß er nur tut, was er für richtig hält (Item 20), Diskussionen leitet (Item 21, 26) und seine Mitschüler anspornt.
Zu den Wünschen bezüglich der Dimension "Partner", zum Verhalten in der Verfügungsstunde (Item 28), Einsatz und Informationsfluß in der Schülermitverwaltung (Item 41,43) und zu seinen Vorschlägen für weitere Aktionen (Item 45) konnten keine Unterschiede festgestellt werden.

In mehreren Fällen zeigen sinnähnliche Items verschiedene Richtungen an. Auch decken sich die Ergebnisse der Dimension "Partner" nicht mit denen ihrer einzelnen Items. Da überdies alle Unterschiede nur schwache Ausprägung haben, sind sie dem Zufall zuzuschreiben, so daß die Hypothese nicht angenommen werden kann.

4.2.4 Überprüfung der Hypothesen zur Positionsanalyse der Gruppe

Hypothese 3a: In Klassen, deren Schüler von ihrem Lehrer unterstützend erzogen werden, sind mehr potentielle Klassensprecher, d.h. Schüler, die die dazu notwendigen Fähigkeiten erworben haben, vorzufinden.

Der Überprüfung wurden die Resultate der Rollenbeschreibung (Kap.4.1.3.2) zugrundegelegt. Als potentielle Klassensprecher sollen demnach Schüler bezeichnet werden, die in den drei Bereichen

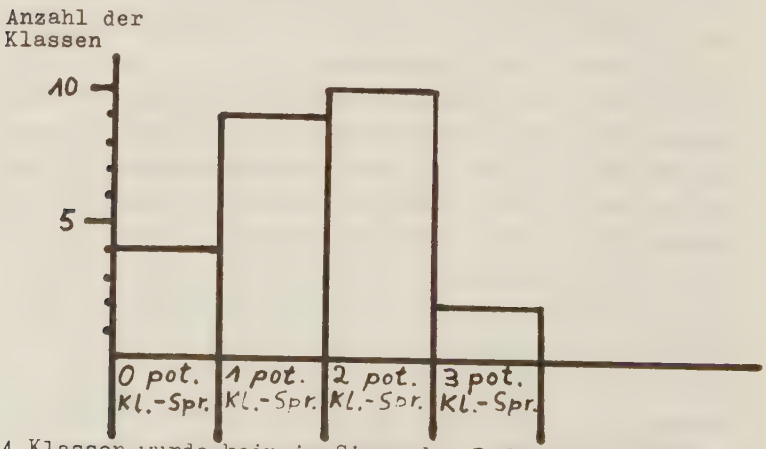
sozial-emotionaler Führer	(Frage 7,8,9)
Diskussionsleiter	(Frage 6)
Interessenvertretung	(Frage 1 - 4)

des "guess-who"-Fragebogens wenigstens je eine "sekundäre" oder "primäre Rolle" (Kap.4.1.3.1, S.179f) erreichen.

Abb.8:

Verteilung der potentiellen Klassensprecher in den Klassen (n = 25 Klassen)

(potentielle Klassensprecher sind Schüler, die im "guess-who"-Fragebogen bezügl.der 3 Bereiche Frage 7,8,9, Frage 6, Frage 1,2,3,4 wenigstens je eine Rolle erhalten)



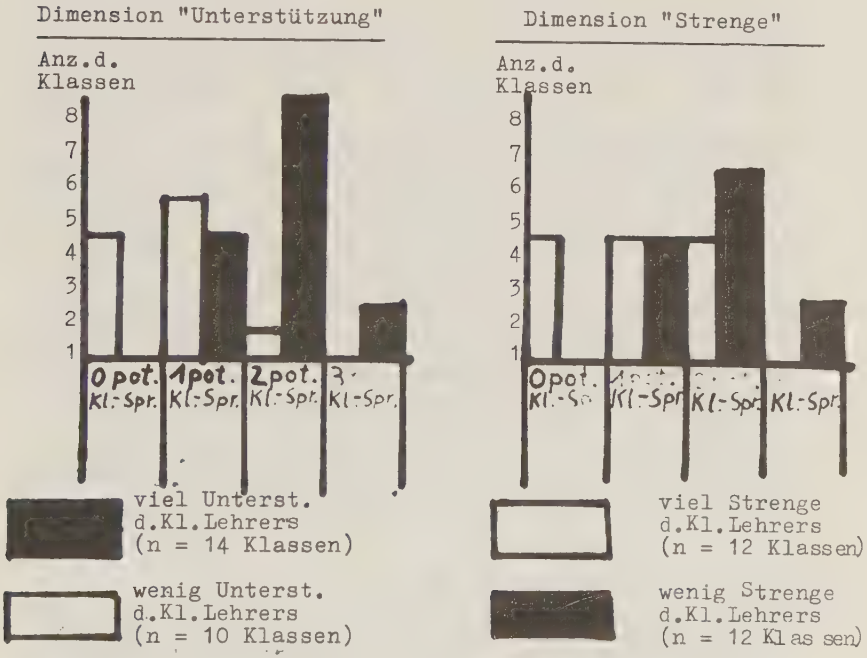
In 4 Klassen wurde kein im Sinne der Definition potentieller Klassensprecher gefunden. Das Amt hatten in diesen Fällen bedingt geeignete Schüler übernommen.

Aus der folgenden Grafik geht hervor, in welchem Ausmaß die potentiellen Klassensprecher den unterstützten/streng behandelten Klassen angehören:

Abb.9:

Verteilung von potentiellen Klassensprechern in Klassen mit unterstützendem/strengem Klassenlehrer

(Potentielle Klassensprecher sind Schüler, die im "guess-who"-Fragebogen bezügl. der 3 Bereiche Frage 7,8,9, Frage 6, Frage 1,2,3,4 wenigstens je eine Rolle erhalten)



Beide Verteilungen entsprechen in ihrem Trend der Hypothese. Zur Überprüfung der Ergebnisse auf Signifikanz wurden die 4 Kategorien (o,1,2,3, pot.Klassensprecher) zu 2 Kategorien zusammengefaßt, so daß für jede Dimension eine Vierfeldertafel entstand. Eine Überprüfung mit dem

exakten Fisher-Yates-Test für 2 x 2 Kontingenz-Tafeln[1] ergab:

für die Dimension "Unterstützung":

Kont.-Koeff. = 0,60 $p_{eins.} = 0{,}004$ ++

für die Dimension "Strenge":

Kont.-Koeff. = 0,33 $p_{eins.} = 0{,}11$

Ein Ergebnis ist hochsignifikant, das andere befindet sich dicht an der Signifikanzgrenze von 10 % (siehe Kap.4.2.1, S.192), so daß die Hypothese als bestätigt angesehen werden kann.

Die Bedeutung des Untersuchungsergebnisses, daß sich in unterstützten Klassen mehr potentielle Klassensprecher befinden, soll im folgenden noch hervorgehoben werden:

Wie die oben angeführte Grafik zeigt, befinden sich in wenig unterstützten (bzw. in streng behandelten) Klassen 0 bis 2 potentielle Klassensprecher, in unterstützten (bzw, in wenig streng behandelten) Klassen dagegen 1 - 3. Dies entspricht einer Wachstumsrate von etwa 1 Schüler pro Klasse. Der Unterschied ist absolut gesehen nicht groß, jedoch stellt er, da potentielle Klassensprecher in keiner Klasse häufig vorkommen, nahezu eine Verdoppelung dar. Weiter gewinnt dieser Unterschied an Bedeutung, wenn man bedenkt, daß es sich beim potentiellen Klassensprecher um eine komplexe Eigenschaftskombination handelt und der Erwerb entsprechender Fähigkeiten das Ergebnis einer bedeutsamen Entwicklung des betreffenden Schülers darstellt.

Es ist weiter bemerkenswert, daß in streng behandelten (wenig unterstützten) Klassen oft kein potentieller Klassensprecher gefunden wurde. In diesen Klassen ist demnach kein meßbarer Ansatz vorhanden, der zeigt, daß die Fähigkeiten der Schüler für das Klassensprecheramt

---

1) Krüger, Hans-Peter; Lehmacher, Walter; Wall, Klaus-Dieter: Statistische Tafeln für Gesellschafts- und Biowissenschaften, Band 1: Die Vierfeldertafel, Weinheim 1979

ausgebildet werden. In unterstützten (wenig streng behandelten) Klassen ist dagegen immer zumindest ein solcher Ansatz vorhanden, da sich in ihnen immer mindestens ein potentieller Klassensprecher befindet.

Die Ergebnisse führen somit zu der Vermutung, daß hier Ansätze zu einer wesentlichen und bedeutungsvollen Veränderung gefunden wurden. Das Ausmaß dieser Veränderung ist jedoch anhand des vorliegenden Untersuchungsmaterials nicht abzuschätzen. Weiter kann die Frage, ob es sich bei den Fähigkeiten potentieller Klassensprecher in unterstützten Klassen um dauerhafte Veränderungen handelt oder ob diese - etwa wenn ein strenger Klassenlehrer die Leitung übernimmt - wieder verschwinden, aufgrund der vorhandenen Daten nicht beantwortet werden; denn es ist vermutlich leichter, die Verhaltensweisen eines potentiellen Klassensprechers vor einem unterstützenden Lehrer zu zeigen als vor einem strengen. Die beiden Fragen könnten mit einer Untersuchung, die die längerfristigen Auswirkungen eines unterstützenden Erziehungsstiles zum Thema hat, erforscht werden.

Hypothese 3b: Die soziale Stellung des Klassensprechers ist in von ihrem Lehrer unterstützten Klassen höher.

Die Hypothese wird an Hand der Verteilung von "primären und sekundären Rollen" in den Sympathiefragen (Fragen 16-18) und der Lehrerbeurteilung der entsprechenden Skala von Teigeler (s.auch Hypothese 1c, Anhang S) überprüft.

Tab.15:

Vergleich der Anzahl von "primären" und "sekundären Rollen" in den Sympathie-Fragen (16,17,18) des "guess-who"-Fragebogens der Klassensprecher mit unterstützendem/strengem Klassenlehrer

	Klassensprecherrollen in vom Lehrer			
	a)			b)
	unterst. Klas.	wenig unterst.Kl.	wenig streng beh.Kl.	streng beh.Kl.
I Gesamtgruppenvergleich (n = 26 Kl.-Spr.)	1,14	1.36	2.00	0.02
II Extremgruppenvergleich (n = 13 Kl.-Spr.)	1.14	0.86	1.00	1.70

Von vier Ergebnissen entspricht nur eines den Vorannahmen, die drei anderen scheinen - insbesondere durch ihre stärkere Ausprägung der Unterschiede - die Hypothese nicht nur nicht zu bestätigen, sondern sogar für das Gegenteil zu sprechen. Offenbar neigen die Schüler in von ihrem Lehrer streng behandelten Klassen stärker dazu, besonders sympathische Klassensprecher zu wählen.

Vom Klassenlehrer selbst wird die Stellung des Klassensprechers in unterstützten Klassen jedoch signifikant höher ($p < .10$) eingeschätzt (vgl.Anhang S, Hypothese 1c, Variable "Stellung in der Klasse").
Die Hypothese wird somit von den Lehrern gestützt, während sie durch die Ratings eher widerlegt wird.
Eine Erklärung dieses Widerspruchs wird erst möglich, wenn die Ergebnisse mit anderen Befunden im 5.Kapitel in Beziehung gesetzt werden.
Sicherlich sind jedoch die Aussagen der Schüler eher zutreffend als die des Lehrers, da sie vermutlich mehr Einblick in die soziale Struktur ihrer Klasse haben.

Hypothese 3c: In vom Lehrer unterstützten Klassen sind zutreffendere Prognosen über die nächste Klassensprecherwahl möglich.
Die Überprüfung dieser Hypothese ist nur unter zwei Einschränkungen möglich:

1. Die Stichprobengröße mußte für diese Berechnung erheblich reduziert werden, da in mehreren Fällen nicht überprüfbar war, ob die Prognosen tatsächlich zutrafen. So wurden in einigen Fällen Klassen geteilt bzw. zusammengelegt, so daß die nächste Klassensprecherwahl unter völlig anderen Bedingungen stattfand. Darüber hinaus war eine Überprüfung der Prognosen für die 9.Schuljahre, deren Schüler kurz nach der Erhebung die Schule verließen, nicht möglich. Die Berechnung fußt deshalb auf Untergruppen von 3 - 13 Klassen, die für gesicherte Aussagen zu gering sind.
2. Es wurden für jede Klasse - unabhängig von ihrer Größe - drei potentielle Klassensprecher ausgesucht.

Wie die Grafik in Kap.3.3.1, S.152, zeigt, liegt die Schülerzahl der untersuchten Klassen zwischen 20 und 40, so daß 3 potentielle Klassensprecher mindestens 7,5 % und höchsten 15 % der Schüler einer Klasse darstellen. Es werden mit diesem Ansatz also unterschiedliche Anteile erfaßt. Da jedoch - wie ebenfalls aus der Grafik ersichtlich ist - eine Klassenfrequenz von rund 30 Schülern vorwiegt, handelt es sich bei den 3 potentiellen Klassensprechern in der Regel um 10 % der Schüler einer Klasse. Die folgenden Berechnungen erfassen somit approximativ - jedoch nicht in allen Fällen exakt - 10 % der Schüler jeder Klasse.

Eine Folgerung aus den beiden oben angeführten Einschränkungen soll sein, daß die zur Verfügung stehenden Daten nicht zu einer exakten Verifizierung bzw. Falsifizierung der Hypothese verwendet werden sollen, sondern nur richtige bzw. falsche Trends dokumentieren können.

Zur Überprüfung der Hypothese wurden die in Kap.4.1.3.3 dargestellten Prognosen, die aufgrund der Ergebnisse des "guess-who"-Fragebogens gemacht wurden, innerhalb der verschiedenen Gruppen verglichen:

Tab.16:

Prozentwerte der richtigen Prognosen der nächsten Klassensprecherwahl in von ihrem Lehrer unterstützten/streng behandelten Klassen

(Prognose aufgrund der Ergebnisse des "guess-who"-Fragebogens, Kap.4.1.3.3)

Gesamtgruppenvergleich

	Der geeignetste Sch. wurde gewählt	Der an 2.St. geeign. Sch.w. gewählt	Der an 3.St. geeign. Sch.w. gewählt	falsche Prognose
Unterstützte Klassen (n = 13 Klassen)	31 %	23 %	23 %	23 %
wenig unterst.Klassen (n = 9 Klassen)	33 %	11 %	11 %	33 %
wenig streng beh.Klassen (n = 11 Klassen)	27 %	18 %	27 %	27 %
streng behandelte Klassen (n = 11 Klassen)	36 %	18 %	10 %	36 %

Extremgruppenvergleich

	Der geeignetste Sch. wurde gewählt	Der an 2.St. geeign. Sch.w. gewählt	Der an 3.St. geeign. Sch.w. gewählt	falsche Prognose
Unterstützte Klassen (n = 6 Klassen)	0 %	33 %	50 %	17 %
wenig unterst.Klassen (n = 3 Klassen)	33 %	0 %	0 %	66 %
wenig streng beh.Kl. (n = 7 Klassen)	14 %	14 %	28 %	42 %
streng beh.Klassen (n = 4 Klassen)	25 %	25 %	0 %	50 %

Die einzelnen Ergebnisse sollen zunächst spaltenweise mit der Hypothese verglichen werden:

Zur 1.Spalte "Der geeignetste Schüler wurde gewählt":

keines der 4 Ergebnisse entspricht den Vorannahmen.

Zur 2.Spalte: "Der an zweiter Stelle geeignete Schüler wurde gewählt":

Von 4 Ergebnissen entsprechen zwei den Vorannahmen.

Zur 3.Spalte: "Der an dritter Stelle geeignete Schüler wurde gewählt":

Alle 4 Ergebnisse entsprechen den Vorannahmen.

Zur 4.Spalte: "Falsche Prognose":

Alle 4 Ergebnisse entsprechen den Vorannahmen.

Ein Vergleich der Spalten zeigt einen wichtigen Unterschied: Wenn die erste Prognose sich als falsch erwies, so gelang es in unterstützten (wenig streng behandelten) Klassen häufig, mit der 2. oder 3.Prognose den tatsächlich gewählten Klassensprecher zu finden. In streng behandelten (wenig unterstützten) Klassen dagegen erwies sich meist nur die 1.Prognose als effektiv. Wenn sie fehlschlug, konnte der richtige Klassensprecher auch nicht an zweiter oder dritter Stelle gefunden werden.

Die Ergebnisse - insbesondere der Anteil der falschen Prognosen - entsprechen somit der Hypothese, so daß sie - unter den oben angeführten Einschränkungen - als im Trend bestätigt bezeichnet werden kann.

4.2.5 Zusammenfassender Überblick der Ergebnisse aus den Hypothesen

In der Tabelle auf den Seiten 216 ff. werden die Hypothesen noch einmal zur besseren Überschaubarkeit stichwortartig zusammengefaßt. Weiter wird das zur Überprüfung herangezogene Untersuchungsmaterial sowie das Ergebnis der Hypothesenüberprüfung aufgeführt.
Die Tabelle zeigt, daß Klassensprecher in von ihrem Klassenlehrer unterstützten Klassen auch schon zu Hause mehr Unterstützung erfahren haben und aus Familien mit höherem sozio-ökonomischen Status kommen. Sie haben eine höhere Stellung in ihrer Klasse, sind bessere Diskussionsleiter, aktivere SMV-Mitglieder, erfolgreichere Interessenvertreter und stärkere sozial-emotionale Führer als Klassensprecher in von ihrem Klassenlehrer streng behandelten Klassen.

Die Schüler der unterstützten Klassen erwarten von ihrem Klassensprecher ein wenig häufiger sozial-emotionales Führertum und die Fähigkeit zur effektiven Interessenvertretung.
Insgesamt sind ihre Vorstellungen vom Klassensprecher eindeutiger, und sie sind eher als streng behandelte Schüler in der Lage, den in ihrer Gruppe geeignetsten Schüler für dieses Amt zu wählen.

In von ihrem Klassenlehrer unterstützten Klassen finden sich mehr Schüler, die die für das Klassensprecheramt wesentlichen Qualifikationen erworben haben, und die Ergebnisse der nächsten Wahl lassen sich zutreffender voraussagen.

Zusammenfassende Darstellung der Hypothesen zum Klassensprecher in vom Klassenlehrer unterstützten / streng behandelten Klassen sowie des Prüfmaterials und der Ergebnisse

Hypothese Nr. (1)	Klasse mit unterstützendem (= wenig strengem) Klassenlehrer (2)	Klasse mit strengem (= wenig unterstützendem) Klassenlehrer (3)	Untersuchungsmaterial (4)	Ergebnis (5)
1 a	Familienerziehung des Klassensprechers unterstützend und wenig streng	Familienerziehung des Klassensprechers streng und wenig unterstützend	Strenge bzw. Unterstützung der Mutter; Skalen Borchert	Schwache Bestätigung der Hyp.bzgl.der Unterstützung; keine Best.bzgl. der Strenge
1 b	Klassensprecher ist independent, d.h. weder stark lehrerdependent noch stark schülerdep.	Klassensprecher ist entweder stark lehrerdependent oder sehr schülerdependent	Lehrer-Dep.-Fragebogen v. Sturzebecher; Realfragebogen	keine Bestätigung d.Hypothese
1 c	Klassensprecher ist kritisch, wenig schulängstlich, kooperativ, hat hohe Stellung in der Klasse, seine Familie hat hohen Status	Klassensprecher ist wenig kritisch, schulängstlich, wenig kooperativ, hat keine hohe Stellung in der Klasse, Familie hat keinen hohen Status	Skalen von Teigeler Zusatzskalen	Hyp. wird nicht best. " " Hyp. wird best. Hyp. wird best.
1 d	Klassenspr. mit Initiative als Diskussionleiter und SMV-Mitglied	Klassenspr.mit geringer Initiative als Diskussionsleiter und SMV-Mitglied	Realfragebogen	Hyp. wird im wesentlichen bestätigt
1 e	Klassensprecher ist Interessenvertreter	Klassenspr.ist kein Interessenvertreter	Realfragebogen	trendmäßige Bestätigung der Hypothese

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1 f	Klassensprecher kann seinen eigenen Vorstellungen gemäß handeln	Klassensprecher kann seine Vorstellungen wegen fehlender sozialer Techniken nicht immer in adäquate Handlungen umsetzen	Realfragebogen u. Idealfragebogen, beide nur vom Klassensprecher selbst beantwortet	trendmäßige Bestätigung der Hypothese
1 g	Klassensprecher betätigt sich selten als Primus, Vorbild oder Aushilfslehrer	Klassenspr. betätigt sich häufig als Primus, Vorbild oder Aushilfslehrer	Realfragebogen	keine Bestätigung der Hypothese; das Gegenteil trifft zu
1 h	Klassensprecher ist starker sozial-emotionaler Führer	Klassensprecher hat wenig ausgeprägte sozial-emotionale Fähigkeiten	Realfragebogen	Hypothese wird bestätigt
2 a	Schüler haben genaue Vorstellungen vom Klassensprecheramt	Schüler haben nur ungenaue Vorstellungen vom Klassensprecheramt	Idealfragebogen	Hypothese wird bestätigt
2 b	Schüler sind in der Lage, den geeignetsten Mitschüler in das Klassensprecheramt zu wählen	Schüler sind nicht immer in der Lage, den geeignetsten Mitschüler in das Klassensprecheramt zu wählen	Realfragebogen und Idealfragebogen	Hypothese wird bestätigt
2 c	Schüler wollen keinen Klassensprecher, der sich als Primus, Vorbild, Aushilfslehrer betätigt	Schüler wollen einen Klassensprecher, der sich als Primus, Vorbild, Aushilfslehrer betätigt	Idealfragebogen	Keine Betigung der Hypothese; d. Gegenteil ist d. Fall

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2 d	Schüler wünschen sich einen Klassenspr., der ein guter sozial-emotionaler Führer ist	Schüler haben kein ausgeprägtes Bedürnis nach einem Klassenspr., der soz.-emotionaler Führer ist	Idealfragebogen	schwache Bestätigung der Hypothese
2 e	Schüler wollen, daß ihr Klassenspr.ihre Interessen vertritt	Schüler erwarten von ihrem Klassenspr.nicht unbedingt Interessenvertretung	Idealfragebogen	geringfügige Bestätigung der Hypothese
2 f	Schüler erwarten von ihrem Klassenspr.viel Initiative als Diskussionsleiter u.SMV-Mitgl.	Schüler erwarten von ihrem Klassenspr. nicht unbedingt Initiative als Diskussionsleiter und SMV-Mitglied	Idealfragebeogen	keine Bestätigung der Hypothese
3 a	Viele Schüler sind potentielle Klassenspr.	Wenige Schüler sind potentielle Klassensprecher	"guess-who"-Fragebogen	Bestätigung der Hypothese
3 b	Klassensprecher hat hohe soziale Stellung in der Klasse	Klassensprecher hat keine hohe soziale Stellung in der Klasse	Skalen von Teigeler, "guess-who"-Fragebogen	keine Bestätigung der Hypothese
3 c	Es sind zutreffende Prognosen zur nächsten Klassensprecherwahl möglich	Es sind keine genauen Prognosen zur nächsten Klassensprecherwahl möglich	"guess-who"-Fragebogen	trendmäßige Bestätigung der Hypothese

5. Diskussion der wichtigsten Untersuchungsergebnisse und Versuch der Interpretation einiger Auswertungsgesichtspunkte

Einige Einzelergebnisse wurden bereits im Darstellungsteil (Kap.4) diskutiert bzw. interpretiert. Im folgenden Kapitel sollen darüber hinaus noch einige wichtige Untersuchungsergebnisse zueinander in Beziehung gebracht, auf ihre Bedeutung hinsichtlich der im theoretischen Teil (Kap.1) und in der Problemdarstellung erwähnten Fragen überprüft und mit anderen Untersuchungsergebnissen verglichen werden.

Die Diskussion und Interpretation dieses Kapitels folgt der bei der Fragestellung bereits vorgenommenen Zweiteilung (Kap.2.2):

Während in Kap.5.1 mit einer Diskussion der Situation von Klassensprechern versucht wird, die in Kap.2.2.1 gestellten Fragen zu beantworten, befaßt sich das Kap.5.2 (Diskussion der Auswirkungen des Erziehungsstils auf den Klassensprecher) mit den in Kap.2.2.2 erstellten Hypothesen und versucht, die Ergebnisse zueinander in Beziehung zu setzen.

5.1 Diskussion der Situation von Klassensprechern

Ein zusammenfassender Überblick über die entsprechenden Untersuchungsergebnisse wurde bereits mit dem Kapitel 4.1.4 (S. 189) gegeben. Da auch einige Einzelergebnisse im 4.Kapitel diskutiert und interpretiert wurden, bezieht sich diese Diskussion und Interpretation deshalb nicht mehr auf alle Einzelergebnisse. Vielmehr sollen im folgenden Kapitel die bei der Problemdarstellung als bedeutsam herausgestellten Aspekte mit den Untersuchungsergebnissen verglichen und diskutiert werden. Es handelt sich dabei um die Persönlichkeitsstruktur des Klassensprechers (Kap.5.1.1), einen Vergleich mit den SMV-Modellen (Kap.5.1.2), sowie um den entwicklungspsychologischen (Kap.5.1.3) und den geschlechtsspezifischen Aspekt (Kap.5.1.4).

5.1.1 Persönlichkeitseigenschaften von Klassensprechern im Überblick

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, daß für die Wahl eines Klassensprechers seine Überlegenheit als Ratgeber (sozial-emotionaler Führer), Interessenvertreter und Diskussionsleiter ausschlaggebend ist (Kap.4.1.3.2, S.186). Trotz der im Vorwort erwähnten unklaren Definition seines Amtes (S.3 f) erweisen sich die Schüler - wie die Prognosen zeigen (Kap.4.1.3.3, S. 189) - als durchaus in der Lage, den "richtigen" Klassensprecher (d.h. denjenigen Klassenkameraden, der ihren Vorstellungen am besten entspricht) zu wählen.
Seine Persönlichkeitseigenschaften kommen den Wünschen seiner Mitschüler nach sozial-emotionalem Führertum und Interessenvertretung nahe. So wird er zum einen als kooperativ (Kap.4.1.1.2, S. 165), kameradschaftlich (Kap.4.1.1.1, S. 162) und wenig lehrerdependent (Kap.4.1.1.2, S.166f), zum anderen als dosiert aggressiv, kritisch (Kap.4.1.1.2, S.164), angstfrei, mutig und durchsetzungsfreudig (Kap.4.1.1.1, S.162) geschildert. Diese Eigenschaften befähigen ihn auch, die beiden Hauptfunktionen des sozial-emotionalen Führertums und der Interessenvertretung so auszuüben, wie seine Mitschüler es von ihm erwarten. Seine sozial-emotionalen Fähigkeiten wurden auch schon in Pfeiffers Untersuchung hervorgehoben (vgl. Kap.1.2, S. 34), und die Bedeutung der Funktion des Interessenvertreters - für die Schülermitverwaltung - von Schumann (vgl. Kap.1.2., S.30) und Hans-Heinz Schäfer (vgl.Kap.1.2., S.30) mit ihren Befragungsergebnissen deutlich. Nur Pfeiffers Vermutung, daß Vertreter funktionen bei der Klassensprecherwahl gar nicht gesehen werden, stehen im Gegensatz zu den vorliegenden Ergebnissen. Somit befinden sich die Untersuchungsergebnisse - bis auf die erwähnte Ausnahme - im Einklang mit bereits vorliegenden Arbeiten. Sie lassen insgesamt annehmen, daß die Schüler mit ihrem Klassensprecher zufrieden sind.

Diese Harmonie wird jedoch durch zwei Dissonanzen gestört, die sich als numerisch kleine Differenzen darstellen, inhaltlich jedoch beide bedeutsam sind: So gehen zum einen die Loyalität des Klassensprechers den Lehrern gegenüber, seine Vorbildlichkeit und seine Schulleistung weit über das von den Schülern erwünschte Maß hinaus (dieses Ergebnis wird in Kap.5.1.2.1 ausführlich diskutiert). Zum anderen bestehen unterschiedliche Prioritäten bezüglich der wichtigsten Dimensionen des Klassensprecheramtes: Er profiliert sich in erster Linie als Interessenvertreter und erst in zweiter Linie als sozial-emotionaler Führer, während die Schüler ihn hauptsächlich als sozial-emotionalen Führer und erst dann als Interessenvertreter sehen möchten.
Hier scheint ein Mißverständnis gegenüber den Hauptfunktionen des Klassensprechers vorzuliegen: Der Klassensprecher betätigt sich hauptsächlich als Repräsentant, Vertreter seiner Klasse nach außen, während die Mitschüler in ihm eine Person suchen, die Integrationsfunktionen innerhalb der Klasse als Gruppe ausübt. Auf seine besonderen Leistungen für den Zusammenhalt der Klasse hatte schon O.Schäfer hingewiesen (vgl.Kap.1.2, S.32), jedoch wurde ihnen von den SMV-Theoretikern bisher keine Bedeutung beigemessen. Lediglich in der auf reformpädagogischen Bestrebungen beruhenden Literatur werden Integrationsfunktionen (Erziehung zur Gemeinschaft, vgl. Kap.1.1.2, S.13) erwähnt, die sich aber auf die gesamte Schule (z.B. auf das Verhältnis zwischen den Klassen oder zwischen Lehrern und Schülern) beziehen. Mit den Augen seiner Mitschüler gesehen ist ein Klassensprecher, der sich auf diese Weise für Integration einsetzt, damit eher Repräsentant oder Vertreter seiner Klasse nach außen und erfüllt nicht den Hauptwunsch seiner Wähler, ihr sozial-emotionaler Führer zu sein. Die eigentliche Hauptfunktion des Klassensprechers findet demnach in der einschlägigen Literatur keine Beachtung, und es ist anzunehmen, daß diese von den Schülern als wichtig

angesehene Eigenschaft gar nicht geübt bzw. gefördert wird. Seine Funktion als Interessenvertreter wird dagegen wenigstens von einigen Theoretikern erkannt (vgl. Kap.1.1.3) und mit der Unterstützung engagierter Lehrer weiterentwickelt.

Besondere Beachtung verdienen seine Leistungen als Diskussionsleiter: Er erweist sich in dieser Funktion zwar fast durchweg als der Beste in seiner Klasse (92 % der untersuchten Klassensprecher befanden sich bezüglich dieser Frage im ranghöchsten Zentil (vgl.Kap.4.1.3.1, Abb.5, Frage 6), wird aber - absolut gesehen - nicht sehr hoch eingeschätzt: Nur 59 % seiner Mitschüler halten ihn für einen fähigen Diskussionsleiter (vgl. Anhang K, Item 21). Dies legt die Vermutung nahe, daß die Gruppendiskussionen der Verfügungsstunde nicht sehr befriedigend ablaufen. Die Gesprächsleitung des Klassensprechers läßt zu wünschen übrig, jedoch scheint sich in der Klasse selten jemand zu finden, der diese Kunst besser beherrscht.
Die untersuchten Klassensprecher sind meist überdurchschnittlich, seltener extrem beliebt und nehmen damit einen nur geringfügig niedrigeren Beliebtheitsrang als die von O.Schäfer untersuchten Klassensprecher ein (vgl. Kap.1.2, S.31). Wie eine Untersuchung von Kury und Bäuerle[1] zeigt, scheint zwischen der den Klassensprechern entgegengebrachten Sympathie und ihrem sozial-emotionalen Führertum eine enge Beziehung zu bestehen. Sie fanden nämlich bei einer Erforschung von Persönlichkeitsmerkmalen beliebter Schüler, daß diese in erster Linie wegen ihrer Hilfsbereitschaft (71 %) besonders geschätzt werden: bei der Unterstützung in der Lösung persönlicher Probleme, der Gewährung von Hilfestellung und bei der Bewältigung schulischer Aufgaben. Diese Funktionen sind mit denen, die der Klassensprecher als sozial-emotionaler Führer ausübt, nahezu identisch, und so ist möglicherweise aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen Sympathie und sozial-emotionalen Fähigkeiten die primär auf seiner Hilfsbereitschaft beruhende

1) Kury, Helmut u.Bäuerle, Siegfried: Persönlichkeitsstruktur beliebter u.unbeliebter Schüler, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 24.Jg. H4 1977, S.245

Beliebtheit eine wesentliche - wenn auch nicht die einzige - Voraussetzung für sein Führertum. Diese Möglichkeit wird in Kap.5.1.2.1 weiter diskutiert.
Insgesamt bestätigen die Untersuchungsergebnisse die Vorannahme (Kap.2.2.1.1, S.63, Vorw.S.6), daß der Klassensprecher zwar nicht der absolute Führer seiner Klasse ist, jedoch in den für sein Amt relevanten Bereichen gewöhnlich als allen anderen Mitschülern überlegen angesehen wird. Seine Führerrolle ist somit an bestimmte Situationen gebunden und kann in wechselnden Situationen - etwa bei der Organisation eines Fußballspiels - von anderen Schülern übernommen werden.

Zusammenfassend und bezugnehmend auf die Untersuchungsfrage, ob der Klassensprecher in seinem Amt Fähigkeiten erwerben kann, die es ihm ermöglichen, den Erziehungsprozeß aktiv zu beeinflussen (vgl.Vorwort S.5), kann gesagt werden: Die Untersuchungsergebnisse liefern Hinweise darauf, daß viele Klassensprecher vor allem durch ihre sozial-emotionalen Qualitäten und durch ihre Fähigkeit zur Interessenvertretung über die dazu nötige Voraussicht, Fertigkeit und entsprechenden Selbsteinfluß (vgl.Vorwort S.2) verfügen. Damit scheint eine wesentliche Voraussetzung dazu gegeben zu sein, daß Klassensprecher für ihre Mitschüler ein entsprechendes Verhaltensmodell (vgl. Vorwort S.5, Nr.3) darstellen können. Im Vorwort (S.1 ff) wurde bereits die Frage gestellt, ob das Klassensprecheramt ein geeignetes Instrument sei, emanzipatorische Prozesse in Gang zu setzen. Die Untersuchungsergebnisse scheinen dies zu bestätigen, soweit die Person des Klassensprechers selbst betroffen ist. Dies ist ein wichtiges und bedeutsames Teilergebnis; es läßt jedoch noch nicht die Schlußfolgerung zu, daß emanzipatorische Prozesse tatsächlich in Gang gesetzt werden. Das Modell-Lernen besteht nämlich, wie bereits dargestellt wurde (vgl. Vorwort S.6), aus mehreren Teilprozessen. Ob bzw. wie diese weiteren Teilprozesse ablaufen, wird in den folgenden Kapiteln (5.1.2.2, 5.2.2) weiter erörtert.

5.1.2 Vergleich der Untersuchungsergebnisse mit den Modellen der Schülermitverwaltung

Den Vorannahmen entsprechend (Kap.2.1.2., S.93) haben alle drei Formen der Schülermitverantwortung

(Kap.1.1), nämlich die Verwaltung der Schulgemeinde unter Führung des Lehrers, die Schülermitverantwortung der Reformpädagogik und die Interessenvertretung der Schüler die Eigenschaften und Funktionen des Klassensprechers an der Hauptschule geprägt. Im folgenden Kapitel soll die Bedeutung der verschiedenen Modelle für Gegenwart und Zukunft der Hauptschule an Hand der Untersuchungsergebnisse diskutiert werden.

5.1.2.1 Vergleich mit der Schulgemeinde Pestalozzis und Gagells

Funktionen, die der Entlastung des Lehrers dienen, werden von den Schülern eher abgelehnt. Jedoch erwartet immerhin ein Drittel aller Schüler, daß ihr Klassensprecher ihnen gegenüber als Aushilfslehrer auftritt, der für Disziplin und Ordnung sorgt (vgl.Kap.4.1.2.1, S.172), eine Forderung, der er widerstrebend und in einem deutlich geringeren als dem gewünschten Ausmaß nachkommt (vgl.Kap.4.1.1.1, S.160). Dieses Ergebnis veranschaulicht einen Konflikt, über den sich mehrere Klassensprecher in den Interviews, die bei der Vorerhebung durchgeführt wurden, äußerten: Sie sind sich der Tatsache bewußt, daß solche Entlastungsaufgaben für den Lehrer sich nicht mit ihrer Position als Vertrauensperson in Einklang bringen lassen, fügen sich jedoch dem Druck, der sowohl von Lehrern als auch von Schülern auf sie ausgeübt wird.
Von besonderer Bedeutung ist die Tatsache, daß ein den Lehrern gegenüber loyaler, ein vorbildlicher und leistungsstarker Klassensprecher zwar fast einhellig abgelehnt wird, dagegen aber viel häufiger als gewünscht Schüler mit diesen Eigenschaften gewählt werden (vgl. Kap.4.1.2.2, S.177). Dieses Ergebnis verdient nicht nur wegen seiner großen Differenz zwischen Wunsch und Realität besondere Beachtung, sondern auch wegen des ungewöhnlichen Umstandes, daß der Klassensprecher die Erwartungen der Schüler weit übertrifft. Dazu werden zwei Erklärungsmöglichkeiten angeführt:

1) Eine Erklärung besteht in der Möglichkeit, daß der Klassensprecher mit diesen Eigenschaften eher den Forderungen von Lehrern entgegenkommt, welche in diesem Amt einen vorbildlichen Schüler sehen wollen, der den anderen als Modell dienen kann.

2) Eine weitere Erklärung für die über das gewünschte Maß hinaus ausgeprägten Eigenschaften des Klassensprechers bietet ein Vergleich mit der bereits in Kap.5.1.1., S.222) erwähnten Untersuchung von Kury und Bäuerle.[1] Ihr Katalog von Persönlichkeitsmerkmalen beliebter Schüler deckt sich nämlich weitgehend mit den bei den untersuchten Klassensprechern gefundenen Eigenschaften: Der beliebte Schüler ist u.a. hilfsbereit, schultüchtig, freundlich, verträglich, gesellig, ordentlich, fleißig, höflich, bescheiden, kameradschaftlich.
Auch Naudascher kommt bei der Untersuchung von Schülern mit hohem Ansehen zu dem Schluß, daß diese, "sofern sie die nötigen Persönlichkeitseigenschaften haben, durchaus auch gute Leistungen aufweisen, Leistungen allein genügen aber nicht, um beliebt zu sein".[2] Auch sie zählt Freundlichkeit, Liebenswürdigkeit, Begeisterungsfähigkeit, Ordentlichkeit als für Ansehen und Beliebtheit ausschlaggebende Eigenschaften auf.[3]
Beliebtheit und Ansehen scheinen demnach nicht nur mit sozial-emotionalen Fähigkeiten in enger Beziehung zu stehen, sondern auch mit Leistungsstärke, Vorbildlichkeit und Loyalität, so daß ein ganzer Merkmalskomplex entsteht, mit dem sich die Annahme eines "Beliebtheitssyndroms" aufstellen läßt: Da die genannten Eigenschaften scheinbar häufig kombiniert auftreten, ist es vermutlich in der Regel nicht möglich, einen Schüler zum Klassensprecher zu wählen, der - den Wünschen der Schüler entsprechend - nur im sozial-emotionalen Bereich Führer ist. Er wird - dem hypothetisch dargestellten

---

1) Kury, Helmut u.Bäuerle, Siegfried, a.a.O.
2) Naudascher, Brigitte, a.a.O., S.74
3) ebenda, S.75

Beliebtheitssyndrom entsprechend - häufig auch gleichzeitig leistungsstark, loyal und vorbildlich sein, obwohl seine Wähler dies nicht von ihm erwarten.

Die Erklärungsversuche stellen nicht Alternativen dar, sondern zwei Aspekte eines insgesamt sehr komplexen Geschehens. Beide Annahmen können mit dem vorliegenden Datenmaterial nicht weiter überprüft, sondern müssen in weiteren Studien erhärtet werden.

5.1.2.2 Vergleich mit der Schülermitverantwortung der Reformpädagogik

Funktionen, die auf einem partnerschaftlichen und konfliktfreien Verhältnis zu den Lehrern beruhen, werden von kaum mehr als der Hälfte aller Klassensprecher ausgeübt (Kap.4.1.1.1, S.160) und nur von etwa zwei Dritteln aller Schüler als wünschenswert angesehen (Kap.4.1.2.1, S.173ff). Über diesen Aufgabenbereich - Aktivitäten des Klassensprechers in der Schülermitverantwortung bilden dabei den Hauptbestandteil - sind die Schüler somit geteilter Meinung. Die Schülermitverantwortung an den drei untersuchten Schulen zeigt durchweg die von Scheibe (Kap.1.1.2) beschriebenen Merkmale: Sie ist für Feste, Kultur und Schulordnung zuständig und versteht sich nicht als Interessenvertretung. Eine solche Deutung der Situation an den untersuchten Schulen wird durch mehrere Beobachtungen an den SMV-Versammlungen möglich. Daß - wie in Kap.1.2. anhand der Untersuchungen von O.Schäfer und G.Binge bereits dargestellt - eine Schülermitverantwortung in dieser Form zwar von vielen Lehrern, nicht jedoch von den Schülern für wünschenswert gehalten wird, zeigen auch die vorliegenden Untersuchungsergebnisse:
Sowohl mit seinem Einsatz für die Schülermitverantwortung als auch mit seinem Drang, die Mitschüler über die Arbeit in dieser Institution zu informieren, übertrifft der Klassensprecher die Erwartungen der Gruppe bei weitem.

Somit bestätigen und ergänzen die die Schülermitverwaltung betreffenden Ergebnisse bereits vorliegende Untersuchungen, so daß die dort bereits aufgestellte Annahme, der Klassensprecher entfalte diesbezügliche Aktivitäten eher den Anregungen von Lehrern folgend, weiter erhärtet wird. Die Ergebnisse sind als Indiz dafür zu bewerten, daß die angestrebte Verwurzelung der Schülermitverantwortung im Gruppenleben der Klassen auch in der Hauptschule nicht stattfindet. Welches Ausmaß das Desinteresse der Schüler an der Schülermitverwaltung hat, wird bei der entwicklungspsychologischen Diskussion (Kap.5.1.3) weiter verdeutlicht.

Falls der Tatbestand der mangelnden Verwurzelung der Schülermitverwaltung im Gruppenleben der Klassen, der schon durch mehrere Untersuchungen bestätigt wurde, zutrifft, so ergibt sich daraus eine wesentliche - im Vortwort (S.2) bereits vermutete - Folgerung, nämlich daß die Schülermitverwaltung als Verursacher emanzipatorischer Prozesse weitgehend ausscheidet. Es scheint den Lehrern zwar zu gelingen, bei ihren Mitgliedern - den Klassensprechern - Engagement zu wecken, so daß immerhin bei dieser Gruppe entsprechende Persönlichkeitseigenschaften gefördert werden können. Dies mag bei den untersuchten Schulen sogar in einem besonders hohen Maß der Fall sein, da die Einsatzbereitschaft aller drei Verbindungslehrer überdurchschnittlich war. Trotz dieser günstigen Bedingungen kann damit kein Lernen durch Beobachtung - d.h. ein Lernen der Mitschüler am Verhaltensmodell des Klassensprechers - stattfinden. Dies wird deutlich, wenn man bedenkt, daß zum Lernen durch Beobachtung nicht allein das Vorhandensein eines Verhaltensmodells genügt, sondern das Beobachtungslernen muß als aus 4 Teilprozessen bestehend angesehen werden (vgl.Vorwort, S. 6 : Aufmerksamkeitsfunktionen, Kodierung und symbolische Wiederholung, motorische Reproduktionsprozesse, anspornende und motivierende Prozesse).

Die drei ersten Teilprozesse sind bei den Schülern möglicherweise vorhanden, jedoch scheint der vierte Teilprozeß des Anspornens und Motivierens, dem - wie bereits dargestellt wurde (Vorwort S.6) - besondere Bedeutung zukommt, zu fehlen: Die Schüler beobachten zwar, wie sich ihr Klassensprecher in der Schülermitverwaltung engagiert, aber sie halten sein Engagement nicht für wünschenswert, fühlen sich nicht angespornt und motiviert, sein Verhalten zu reproduzieren, soweit seine SMV-Aktivitäten betroffen sind.

5.1.2.3 Vergleich mit der Interessenvertretung der Schüler

Von den drei möglichen Richtungen einer Schülermitverantwortung wird derjenigen, die sich als Interessenvertretung versteht, eindeutig der Vorzug gegeben, und zwar sowohl bezüglich des tatsächlichen Verhaltens von Klassensprechern (vgl.Kap.4.1.1.1, S.158f) als auch bezüglich der Schülerwünsche (vgl.Kap.4.1.2.1, S.173 f). Anzeichen von versteckter oder offener Rebellion, wie sie von Lehrern und Theoretikern oft gefürchtet wird (vgl.Kap.1.1.2, S.18), sind aus dem vorhandenen Untersuchungsmaterial jedoch nicht zu entnehmen. Die Ergebnisse lassen annehmen, daß eher das Gegenteil der Fall ist: Die Klassensprecher werden - trotz ihrer Eigenschaft, sich Lehrern gegenüber durchzusetzen, überwiegend (mit 69,4 %) als bei ihnen beliebt bezeichnet. Sowohl Lehrer als auch Schüler bestätigen den untersuchten Klassensprechern Mut, Angstlosigkeit und Durchsetzungsvermögen (Kap.4.1.1.2, S.164; Kap.4.1.1.1, S.162; Kap.4.1.3.1, S.182), jedoch ist ihre Neigung zu Widerworten vergleichsweise gering (Anhang K, Item 50; Kap.4.1.3.1, Abb.5, Frage 5). Die Untersuchungsergebnisse bestätigen damit die Erfahrungen von Reinhardt und Schäfer (vgl.Kap.1.2, S. 31), die nur bescheidene, vernünftige und keineswegs militant oder aggressiv gegen die Schule gerichtete Schüleräußerungen fanden.

Die Ergebnisse erhärten insgesamt die Annahme, daß die Klassensprecher ihre Fähigkeiten weniger zum Kampf gegen Lehrer als zu sachlicher, diplomatischer Auseinandersetzung mit ihnen nutzen. Die Untersuchungsergebnisse liefern zahlreiche Indizien dafür, daß das Verhältnis zwischen Lehrern und Klassensprechern auf Gleichwertigkeit und Partnerschaft beruht, wobei Konflikte weder unterdrückt noch bis zu einer Verhärtung der Fronten ausgetragen werden. Für offene oder versteckte Rebellion liefern die Daten keine Anhaltspunkte. Dafür, daß die Klassensprecher auch zu einer so schwierigen Aufgabe fähig sind - nämlich Konflikte zu bewältigen und Konfrontationen zu vermeiden -, spricht ein weiteres Untersuchungsergebnis: In keiner der untersuchten Klassen war ein Schüler nur wegen zur Interessenvertretung befähigenden Eigenschaften Klassensprecher, sondern diese waren stets mit dem Vermögen, Rat geben und die Gemeinschaft fördern zu können, gekoppelt (vgl.Kap.4.1.3.2, S.185; Anhang Q_2). Es erscheint deshalb denkbar, daß die Klassensprecher bei der Bewältigung von Lehrer-Schüler-Konflikten auch ihre ausgeprägten sozial-emotionalen Fähigkeiten sinnvoll nutzen können.

Des weiteren zeigt die kleine Differenz zwischen realisiertem Verhalten und den Wünschen der Schüler, daß der Klassensprecher seine Aufgaben als Interessenvertreter meist zur vollen Zufriedenheit seiner Wähler erledigt (vgl.Kap.4.1.2.2, S.186). Die Schüler scheinen sich also ausreichend mit Mitbestimmungsrechten ausgestattet zu fühlen und sie - zumindest über ihren Klassensprecher - auch entsprechend nutzen zu können.

Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu der immer wieder erhobenen Forderung nach verstärkter Mitbestimmung (vgl. Kap.1.1.3) und dem langjährigen Kampf, der um die unterschiedlichen Entwürfe des Schulmitwirkungsgesetzes entbrannt ist. Dabei wurde nämlich immer wieder als selbstverständlich vorausgesetzt, daß bei den Schülern ein

Bedürfnis nach mehr Mitbestimmung und Mitbeteiligung vorhanden ist, jedoch scheint dies nicht der Fall zu sein.
Einen ähnlichen Widerspruch findet auch Engelhardt mit einem anderen Untersuchungsansatz. Bei einer Befragung von 1299 Lehrern aller allgemeinbildenden Schularten stellte er fest: "Aus den Urteilen der Befragten zum tatsächlichen Unterrichtsverhalten der Schüler geht hervor, daß die Mitwirkung der Lernenden weit hinter den positiven Erwartungen der Lehrer zurückbleibt."[1]

Weiter steht das Untersuchungsergebnis im Widerspruch zu der bereits in Kap.5.1.2.2 erwähnten Tatsache, daß die Schülermitverwaltung offensichtlich nicht als Interessenvertretung verstanden wird. Es stellt sich demnach die Frage, über welche Institutionen diesbezügliche Aktivitäten abgewickelt werden. Vermutlich können sie sich nur in Form von vereinzelten, mehr oder weniger isolierten Aktionen und nicht öffentlich, wie es für eine effektive Interessenvertretung vorgeschlagen wird (vgl.Kap.1.1.3, S.26), äußern. Interessenvertretung bleibt - soweit aus den Interviews Kap.3.2.2.1, S.124) Angaben dazu entnommen werden konnten - scheinbar auf klasseninterne Diskussionen während der Verfügungsstunde[2], auf Aussprachen des Klassensprechers mit dem Lehrer oder - auf direktem Wege - über den Verbindungslehrer beschränkt. Infolgedessen scheinen die Möglichkeiten des Klassensprechers, die Interessen seiner Mitschüler wahrzunehmen, begrenzt zu sein, so daß die Zufriedenheit der Schüler mit seinen Leistungen - gemessen an den Forderungen der Befürworter verstärkter Mitbestimmungsrechte - kaum zu verstehen ist.

---

1) Engelhardt, Michael von: Lernziel: Mündige Schüler, in: betrifft: erziehung, Februar 1979, S.22

2) Die Verfügungsstunden können ab Klasse 7 ohne Lehrer abgehalten werden und scheinen deshalb ein geeignetes Forum zu ungezwungener Aussprache und zur Artikulation eigener Interessen zu sein, jedoch ergeben sich daraus kaum jemals geeignete Maßnahmen zur Vertretung dieser Interessen. Nur in einem Interview wurde davon berichtet, daß die Schüler einen Lehrer, von dem sie sich ungerecht behandelt fühlten, zur Aussprache in ihre Verfügungsstunde einluden. Dies scheint zwar eine Möglichkeit zur konstruktiven Lösung von Konflikten zu sein, jedoch ist ein solcher Weg von Interessenwahrnehmung ungewöhnlich.

Ein Erklärungsansatz für dieses zunächst unverständliche Untersuchungsergebnis wird jedoch durch eine Analyse der die Interessenvertretung betreffenden Items und ihre Entstehung möglich. Die Items dieser Dimension (vgl.Kap. 3.2.2.2.4, S.140) beziehen sich ausschließlich auf globale Eigenschaften. In der ersten Fassung der Rating-Skala befanden sich noch drei weitere Items, die Konflikte mit einem Lehrer wegen der Notengebung und einer Bestrafung betrafen. Die Interessenvertretung bezieht sich demnach - wenn man sie mit dem auf S.24f(Kap.1.1.3)aufgeführten Katalog an Beteiligungs- bzw. Mitbestimmungsrechten vergleicht - lediglich auf zwei (1.Beteiligung in bezug auf Fragen der Benotung; 2. disziplinarische Maßnahmen) der dort angeführten insgesamt 13 Möglichkeiten. Die Hauptschüler nehmen ihre Interessen demzufolge nur in einem sehr begrenzten Rahmen, d.h. nur in Situationen, die sie spontan als augenfällige Ungerechtigkeit erleben, wahr.

Auch einen Vergleich mit den Rechten, die durch den SMV-Erlaß und die Allgemeine Konferenzordnung (vgl.Kap.2.1.3, S.93ff) gegeben sind, hält diese Art von Interessenvertretung nicht stand: Items, die die Teilnahme des Klassensprechers an Klassenkonferenzen sowie sein Recht auf Beteiligung bei der Auswahl von Unterrichtsstoffen betreffen, fehlen in der Rating-Skala. Bei den Vorerhebungen wurden nämlich weder entsprechende Aktivitäten erwähnt noch diesbezügliche Wünsche geäußert, obwohl versucht wurde, gerade diesen Bereich durch Interviews und schriftliche Befragungen besonders vollständig zu erfassen.
Beteiligungs- bzw. Mitbestimmungsmöglichkeiten, die in den Vorerhebungen nicht angesprochen wurden, konnten jedoch aus den bereits dargestellten Gründen (Kap.3.1.2, S.114) nicht in den Fragebogen aufgenommen werden.
Die Frage, ob eine so unvollständige Ausschöpfung der bestehenden Rechte eine Folge mangelnder Information der Schüler oder ein Ausdruck für das Nichtvorhandensein entsprechender Bedürfnisse ist, läßt sich anhand der vorhandenen Daten nicht beantworten. Hierfür wäre eine

besondere Untersuchung notwendig. Das Untersuchungsergebnis kann jedoch auf keinen Fall als Beweis bewußter Abneigung der Schüler gewertet werden, sich an schulischen Entscheidungen zu beteiligen. Ebenso ist auszuschließen, daß diese Rechte bereits hinreichend erprobt und dann - etwa wegen ihrer geringen Wirksamkeit - nicht weiter in Anspruch genommen wurden. Beides hätte nämlich zu einer expliziten Erwähnung entsprechender Tatbestände in den Interviews führen müssen.

5.1.3 Der entwicklungspsychologische Aspekt

Unter entwicklungspsychologischem Aspekt sollen insbesondere zwei Probleme erörtert werden:

1. Ist eine altersbedingte Veränderung der Schülerwünsche oder der Eigenschaften und Funktionen des Klassensprechers selbst erkennbar ?
2. Ist eine Begrenzung der SMV-Arbeit in den unteren Klassen (5. und 6.Schuljahr) auch durch die Untersuchungsergebnisse zu rechtfertigen ?

Zu 1:
Bezüglich der Schülerwünsche an den Klassensprecher ist zwar keine bedeutsame altersbedingte Veränderung, jedoch eine deutliche Meinungsvereinheitlichung festzustellen (vgl.Kap.4.1.2.3, S.178). Diese Entwicklung läßt vermuten, daß sich die Schüler immer wieder Gedanken machen, daß nach zahlreichen Gesprächen der Schüler untereinander im Laufe des Jahres eine klarere und eindeutigere Vorstellung von den wesentlichen Funktionen dieses Amtes entsteht. Eine Erklärungsmöglichkeit für diese Entwicklung besteht darin, daß in der Vereinheitlichung eine für den Jugendlichen typische konformistische Haltung sichtbar wird, die auf die Hinwendung zur Peer-group bzw. auf die größere Abhängigkeit von ihr zurückzuführen ist. Eine solche Tendenz beobachtete auch Schreiner[1] in seiner

1) Schreiner, Günter, a.a.O., S.207

Auch die tatsächliche Entwicklung des Klassensprechers entspricht dieser Tendenz zur größeren Eindeutigkeit (Kap. 4.1.1.5, S.172). Er konzentriert sein Engagement auf die wesentlichen Funktionen seines Amts und zieht sich von weniger erwünschten Bereichen zurück. So lassen seine Aktivitäten als Hilfslehrer, seine Vorbildlichkeit und Loyalität den Lehrern gegenüber und insbesondere sein SMV-Einsatz nach, während er sich als Interessenvertreter stärker hervortut.
Lediglich bezüglich seines sozial-emotionalen Führertums ist keine signifikante Veränderung zu verzeichnen. Dies kann als weiteres Indiz für die in Kap.5.1.1 geäußerte Vermutung gewertet werden, daß er sich über die Bedeutung dieser Funktion nicht hinreichend im klaren ist bzw. daß sich ihm keine Gelegenheit bietet, die dazu notwendigen Fähigkeiten weiter auszubilden. Auf eine altersbedingte Weiterentwicklung seiner Führungseigenschaften und -aufgaben (vgl.Kap.2.2.1.1, S. 87) kann somit nur in einem von insgesamt 5 Bereichen - nämlich in der Interessenvertretung - geschlossen werden.
Es ist dabei zu vermuten, daß der größere Einsatz älterer Klassensprecher als Interessenvertreter nicht ausschließlich auf entsprechende Wünsche seiner Mitschüler zurückzuführen ist, denn dies müßte auch mit einem gleichzeitigen Anwachsen seiner von den Schülern viel stärker gewünschten sozial-emotionalen Fähigkeiten verbunden sein. Da dies jedoch nicht der Fall ist, muß die stärkere Interessenvertretung älterer Klassensprecher wenigstens teilweise auf andere Einflüsse zurückgeführt werden, möglicherweise auf die der in Kap.1.1.3 genannten Autoren oder der Studentenbewegung.
Möglicherweise stellten solche Strömungen ein Klima bei Lehrern und Schülern her, in dem Fragen der Mitbestimmung besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde, was tatsächlich zu einer Verbesserung entsprechender Fähigkeiten - bei gleichzeitiger Vernachlässigung anderer Bereiche - führte.

Es muß des weiteren darauf hingewiesen werden, daß der stärkere Einsatz älterer Klassensprecher zwar ein signifikantes Ergebnis darstellt, jedoch - absolut gesehen - nur geringfügig ist.

Das Untersuchungsergebnis läßt keinesfalls die Schlußfolgerung zu, jüngere Klassensprecher würden ihre Mitbestimmungsrechte geringfügig bzw. ältere würden diese in starkem Ausmaß in Anspruch nehmen. Auf diese zwar stattfindende, letztlich aber geringfügige Erweiterung der Mitbestimmung weisen auch Engelhardts Untersuchungsergebnisse hin, der Lehrer von allgemeinbildenden Schulen über ihre Schüler befragte: "Die überwiegende Mehrheit von drei Vierteln der Befragten berichtet, daß die Schüler in starkem bis sehr starkem Ausmaß die wichtigen Fragen der Unterrichtsgestaltung dem Lehrer überlassen. Die Aussagen der befragten Lehrer deuten außerdem darauf hin, daß die Unterordnung unter die Dominanz des Pädagogen mit aufsteigender Jahrgangsstufe nur eine schwache Veränderung erfährt."[1]

Zu 2:
Die entwicklungspsychologische Interpretation der Ergebnisse soll weiter klären, ob die Begrenzung der SMV-Mitarbeit (vgl.Kap.2.1.3, S. 94) und der Mitwirkungsrechte, die die Allgemeine Konferenzordnung einräumt (vgl.Kap. 2.1.3, S.94f), bei den Klassensprechern der Klassen 5 und 6 aufgrund der Untersuchungsergebnisse als berechtigt bezeichnet werden kann.
Einer Verstärkung der Aktivitäten älterer Klassensprecher hinsichtlich einer Dimension - nämlich der Interessenvertretung - steht ein Nachlassen hinsichtlich dreier Dimensionen - nämlich "Partner" sowie "Funktionen" und "Eigenschaften eines Aufgabenführers" - gegenüber (vgl. Kap.4.1.1.5, S.172). Insbesondere erlahmen die Aktivitäten in der Schülermitverwaltung (Kap.4.1.1.5, S. 173)

1) Engelhardt, Michael von, a.a.O., S.52

Ein "ganz neues und verstärktes Selbständigkeitsstreben", wie es Scheibe beschrieb (vgl.Kap.2.1.1.1,S.87) ist bei den Jugendlichen der 7., 8. und 9.Schuljahre aufgrund der Untersuchungsergebnisse somit nicht feststellbar. In besonderem Widerspruch zu Scheibes Erwartungen steht die Tatsache, daß die Aktivitäten der älteren Klassensprecher gerade hinsichtlich der Schülermitverwaltung erlahmen.
Durch eine Begrenzung der SMV-Mitarbeit auf Schüler höherer Jahrgänge wird das erstrebte Ziel, eine Entfaltung des Selbständigkeitsstrebens mittels der Schülermitverantwortung zu ermöglichen, offensichtlich nicht erreicht. Auf Möglichkeiten einer angemesseneren Regelung soll in Kap.6.1.2 näher eingegangen werden.

Bei der Problemdarstellung (Kap.2.1.1.1, S.87 f) wurde bereits darauf hingewiesen, daß Scheibes Annahme eines neuen und verstärkten Selbständigkeitsstrebens im Jugendalter durch neuere entwicklungspsychologische Befunde und Theorien nicht gestützt werden kann. Für die Untersuchungsergebnisse zu Altersunterschieden von Klassensprechern gibt es dagegen ein wichtiges Erklärungsmoment: Warum das erwartete Selbständigkeitsstreben in Form von verstärkten SMV-Aktivitäten bei den Jugendlichen der 7., 8. und 9.Schuljahre nicht zu verzeichnen ist, wird nämlich deutlich, wenn man den Begriff'Selbständigkeit' in der entwicklungspsychologischen Literatur zum Jugendalter überprüft. Mit Selbständigkeit wird dort die Ablösung des Jugendlichen von den Eltern und anderen erwachsenen Bezugspersonen bezeichnet.[1] Da - wie bereits dargestellt (Kap.2.1.1.1, S. 86) bei den Jugendlichen eine besonders geringe akademische Motivation zu verzeichnen ist, muß sich aber ein solcher Ablösungsprozeß gerade auf eine Schülermitverwaltung negativ auswirken, die ausschließlich für Feste, Kulturelles oder für die Schulordnung zuständig ist. Sie wird nämlich scheinbar von den Schülern nicht als Institution gesehen, durch die sie

1) vgl.Nickel, Horst: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Band II, S.347, S.352, S.355

ihre eigenen Interessen verfolgen bzw. ihre Bedürfnisse befriedigen können. Vermutlich kommt deshalb in der Gruppe der SMV-Mitglieder keine Eigendynamik zustande, so daß die Institution - hauptsächlich auf das Drängen der Lehrer hin - mühselig am Leben erhalten werden muß. Damit wird verständlich, warum besonders ältere Schüler die Mitarbeit in der Schülermitverwaltung ablehnen: Sie können ihr Selbständigkeitsstreben in der Schülermitverantwortung nicht ausleben, sondern müssen sich dort wieder in die Abhängigkeit von Lehrern begeben, von der sie sich gerade besonders nachdrücklich lösen wollen.

Das Ergebnis erlahmender SMV-Aktivitäten im Jugendalter kann auch folgendermaßen gedeutet werden:
Es scheint, daß die größere Bereitschaft der jüngeren Klassensprecher zur Mitarbeit unzureichend in Anspruch genommen wird, so daß diese später, wenn die Jugendlichen ab Klasse 7 endlich vollwertige Mitglieder des Schülerrates geworden sind, bereits nahezu erloschen ist.
Eine solche Deutung des Untersuchungsergebnisses legt eine Integration der Klassensprecher in die Schülermitverwaltung ab Klasse 5 nahe. Dies könnte möglicherweise positive Folgen für die Institution haben. So ist beispielsweise denkbar, daß so das Engagement der jüngeren Klassensprecher erhalten bleibt, wenn diese in das Jugendalter eintreten.
Hingegen spricht die Tatsache, daß sich jüngere Klassensprecher weniger stark als Interessenvertreter einsetzen (vgl.Kap.4.1.1.5, S. 173), eher für eine Einschränkung der Mitwirkungsrechte in den Klassen 5 und 6. Es scheint nämlich plausibel, Schülern entsprechende Rechte erst dann zuzugestehen, wenn sie diese zu gebrauchen gedenken.

Es ist hingegen auch zu bedenken, daß sich ältere Klassensprecher nur geringfügig stärker als Interessenvertreter betätigen. Somit kann das Untersuchungsergebnis zwar als ein Argument für die Begrenzung von Mitwirkungsrechten bei jüngeren Schülern, nicht jedoch als hinreichende Begründung solcher Maßnahmen bewertet werden.

Da die altersbedingte Entwicklung nur in einem Punkt in der von SMV-Theoretikern erwarteten Richtung verläuft und ansonsten eher unerwünschte oder gar keine Veränderungen stattfinden, erweist sich die Einschränkung der Rechte und Aktivitäten jüngerer Klassensprecher nicht als geeignetes Instrument, Demokratisierungsprozesse in Gang zu setzen. Vielmehr weisen die Untersuchungsergebnisse eher darauf hin, daß bei den Jüngeren die Auseinandersetzung mit geeigneten Umweltreizen und eine diesbezügliche Erfahrungsbildung fehlt, so daß sie später entsprechende Entwicklungsfortschritte trotz reifungsmäßiger Voraussetzungen nicht vollziehen können.

5.1.4 Geschlechtsspezifische Merkmale von Klassensprechern

Weibliche Klassensprecher unterscheiden sich hinsichtlich der untersuchten Eigenschaften kaum von männlichen. Sie werden lediglich als verläßlicher und leistungsmotivierter beschrieben und entsprechen bezüglich anderer Merkmale nicht dem weiblichen Stereotyp: Klassensprecherinnen werden von ihren Lehrern keineswegs als ängstlicher, weniger aggressiv oder emotional erregbarer geschildert, wie aufgrund des Geschlechtsstereotyps zu vermuten wäre, sondern scheinen diesbezüglich eher "männlich" zu sein. (vgl.Kap.4.1.1.4, S.169). Möglicherweise ist eine solche Abweichung vom weiblichen Stereotyp eine notwendige Voraussetzung für ihre Wahl, da für das Klassensprecheramt Führungsqualitäten notwendig sind, die beispielsweise "weiblichen" Bestrebungen, sich unterzuordnen oder sich anzupassen, entgegengesetzt sind.

Eine weitere Voraussetzung für die Wahl eines weiblichen Klassensprechers scheint das Geschlecht des Klassenlehrers zu sein: Nur eine der befragten Klassensprecherinnen hatte einen männlichen Klassenlehrer. Möglicherweise stellt eine Klassenlehrerin ein Verhaltensmodell für die Schülerinnen ihrer Klasse dar, da ja auch sie Führungsfunktionen ausübt, die von den Mädchen gelernt und

beispielsweise auf die Funktionen des Klassensprecheramtes angewendet werden können. Das Führungsverhalten eines Klassenlehrers hat dagegen wegen fehlender Identifikationsmöglichkeiten wohl nur selten Modellcharakter für seine Schülerinnen. Darüber hinaus könnte sich das Vorhandensein einer Klassenlehrerin dahingehend auf die Wahrnehmung der Schüler als Wähler auswirken, daß eine von einem Mädchen ausgefüllte Führungsposition ihnen weniger fremd ist und sie deshalb eher dazu neigen, weibliche Kandidaten in Betracht zu ziehen.

Der quantitative Anteil von Knaben und Mädchen im Klassensprecheramt ähnelt den in Kap.1.2, S. aufgeführten Untersuchungsergebnissen:

Tab.18:
Anteile von männlichen und weiblichen Klassensprechern: Vergleich dreier Untersuchungen

	m	w	% m	% w
1. Untersuchung von O.Schäfer 1)	5	4	55,5	44,4
2. vorliegende Untersuchung	20	9	69	31
3. Untersuchung von Schreiner 2)	23	8	74,2	25,8

Es werden durchweg häufiger männliche als weibliche Schüler zum Klassensprecher gewählt. Dieses Ergebnis ist vermutlich durch die bereits oben erwähnte - eher dem männlichen Stereotyp entsprechende - Führungsposition, die dieses Amt darstellt, zu erklären.

Eine Betrachtung der drei Untersuchungen legt noch eine weitere Vermutung nahe: Die Untersuchung von O.Schäfer bezieht sich auf eine Schule, die sowohl vom Zeitpunkt der Erhebung (vor 1965) als auch von den Aktivitäten

1) Schäfer, Otto; Lemberg, Eugen; Klaus-Roede, Rosemarie: a.a.O. Auszählung der Soziogramme des Anhangs

2) Schreiner, Günter, a.a.O., S.287

der Schülermitverwaltung her der Schülermitverantwortung der Reformpädagogik zuzurechnen ist, während Schreiners Ergebnisse auf Befragungen der Halepaghenschüler in Buxtehude beruhen, denen in Form des "Buxtehuder Modells" besondere Einrichtungen zur Schülermitbestimmung zur Verfügung standen, so daß diese Klassensprecher besonders als Interessenvertreter tätig wurden.
Die vorliegende Untersuchung von 29 Klassensprechern bezieht zwischen diesen Untersuchungen eine mittlere Position, da diese Schüler sowohl Interessenvertreter als auch Mitglieder einer Schülermitverwaltung im Sinne Scheibes und der Reformpädagogik sind.
Betrachtet man die Tabelle unter dem Aspekt der Interessenvertretung, so zeigt sich, daß hier eine Abstufung vorhanden ist:

1. die Untersuchung von Schäfer mit nur geringfügig vorhandener Interessenvertretung;
2. die vorliegende Untersuchung mit gemäßigter Interessenvertretung;
3. die Untersuchung von Schreiner mit stark ausgeprägter Interessenvertretung.

Mit aller Vorsicht kann die Tabelle dann folgendermaßen interpretiert werden:
In allen Untersuchungen überwiegen die männlichen Klassensprecher. Darüber hinaus zeigt sich jedoch noch, daß der Anteil der männlichen Klassensprecher immer größer wird, je mehr sich diese als Interessenvertreter darstellen. Das Ergebnis kann dahingehend gedeutet werden, daß den Jungen für Aufgaben der Interessenvertretung, denen man immer größere Bedeutung zuschreibt, mehr Durchsetzungskraft und weniger Anpassungsfreudigkeit zutraut, so daß die Mädchen, deren Chancen, in das Klassensprecheramt gewählt zu werden, ohnehin geringer sind (vgl.dazu auch Kap.4.1.1.4, S.169), bei denen emanzipatorische Erziehung aber gerade durch solche Aufgaben ermöglicht werden könnte, hier scheinbar zusehends das Nachsehen haben.

Da hier drei Untersuchungen miteinander verglichen wurden, die sich auf verschiedene Erhebungen und unterschiedliche Schultypen beziehen, kann dieser letzten Betrachtung nur der Rang einer Hypothese zugewiesen werden, die durch andere Untersuchungen verifiziert werden muß.
Nichtsdestoweniger deutet sie eine für die Mädchen so bedrohliche Entwicklung an, daß sie von pädagogischer Seite berücksichtigt werden sollte.

5.2 Diskussion der Auswirkungen des Erziehungsstils auf den Klassensprecher

5.2.1 Auslösung von Reifungsprozessen durch den Erziehungsstil

Die Gruppe der von ihren Klassenlehrern unterstützten Klassensprecher unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von der streng behandelten:
Unterstützte Klassensprecher sind aktivere, einsatzfreudigere SMV-Mitglieder und bessere Diskussionsleiter (vgl.Hypothese 1d, S.197); sie können die Interessen ihrer Mitschüler etwas besser vertreten (vgl.Hypothese 1e, S.197f) und sind erfolgreichere sozial-emotionale Führer (vgl.Hypothese 1h, S.201). Auch in den von den Schülern eher abgelehnten Bereichen erhalten die unterstützten Klassensprecher höhere Schätzwerte (vgl.Hypothese 1g, S.200) So werden sowohl ihre Eigenschaften als auch ihre Funktionen als Aufgabenführer zum Nutzen des Lehrers teilweise positiver beurteilt, als dies bei streng behandelten Klassensprechern der Fall ist. Ihr Benehmen und ihre Schulleistungen sind besser, und sie üben häufiger Funktionen aus, die zur Entlastung des Lehrers beitragen, solange sie sich damit nicht gegen ihre Mitschüler richten müssen, d.h. sie erledigen mehr Ordnungsdienste, unterscheiden sich jedoch nicht von der streng behandelten Gruppe in der Häufigkeit des Zurechtweisens anderer Schüler, des Aufgebens von Strafarbeiten oder des Nennens von undisziplinierten Schülern.

Diese Untersuchungsergebnisse widersprechen den in den Hypothesen formulierten Vorannahmen, dennoch ist eine sinnvolle Interpretation möglich: Da die Klassensprecher zum einen diesbezüglich höheren Erwartungen ihrer Mitschüler entgegenkommen (vgl.Hypothese 2c, S.205), kann ihre größere Aktivität zum anderen auch auf eine praxisbezogene Weise mit dem Einfluß des Klassenlehrers erklärt werden. Wenn nämlich der Lehrer dem Klassensprecheramt erhöhte Aufmerksamkeit schenkt, so bieten ihm vielleicht gerade die Eigenschaften und Funktionen eines Aufgabenführers die Möglichkeit, Einfluß zu nehmen, da er nur in diesen Bereichen unmittelbar auf seinen Klassensprecher einwirken kann.
Vergleicht man diese Veränderung, die - unabhängig vom Alter der Klassensprecher - auf Umweltreize, nämlich die Unterstützung des Klassenlehrers, zurückzuführen ist, mit der in Kap.5.1.3 diskutierten vorwiegend reifungsbedingten Entwicklung, so läßt sich feststellen, daß die Umweltreize bedeutend wirksamer sind: Die von ihren Lehrern unterstützten Klassensprecher zeigen in allen Bereichen wenigstens gleiche, meistens sogar größere Bereitschaft zum Engagement, während die älteren Klassensprecher nur bezüglich einer Dimension Fortschritte erzielten.
Die Tatsache, daß es unterstützten Klassensprechern gelingt, ihre sozial-emotionalen Fähigkeiten zu verbessern (vgl.Hypothese 1h, S.201[1]), muß dabei besonders hervorgehoben werden. Beim Altersvergleich ließ sich nämlich eine entsprechende Entwicklung, auf deren Notwendigkeit in Kap.5.1.1, S.223 hingewiesen wurde, nicht feststellen.

Die höher bewerteten Eigenschaften und Funktionen der Klassensprecher finden, wenn auch nur andeutungsweise, durchweg ihre Entsprechung in einer Veränderung der Wünsche der von ihrem Klassenlehrer unterstützten Schüler (vgl.Hypothese 2c, S.205; Hypothese 2d, S.206; Hypothese 2e, S.206f). Diese nur tendenziell bestätigten Ergebnisse können mit aller Vorsicht so gedeutet werden, daß sich der unterstützende Erziehungsstil schneller und

1) Zu diesem Ergebnis bietet sich - über die Auswirkung von Unterstützung hinaus - noch eine weitere Erklärung an: Ein Lehrer, der unterstützt, ist für seine Schüler auch selbst ein Modell für sozial-emotionale Führung.

wirksamer auf das Verhalten des Klassensprechers auszuwirken scheint als auf die Bedürfnisse und Einstellungen der Schüler, da die Widerstandsfähigkeit von Einstellungen einer Veränderung gegemüber größer ist (vgl.Kap.1.3.2.2, S.54f). Ob tatsächlich eine Einstellungsänderung durch die Unterstützung des Lehrers bewirkt werden kann, muß jedoch durch weitere Untersuchungen, die die längerfristigen Auswirkungen eines unterstützenden Erziehungsstils erforschen, belegt werden. Eine bedeutsame Veränderung der Bedürfnisse und Einstellungen zeigt sich - ähnlich der altersbedingten Entwicklung (vgl.Kap.5.1.3, S.233 f) jedoch in Form einer größeren Meinungseinheitlichkeit der unterstützten Schüler (vgl.Hypothese 2a, S.236).

Weiter deuten die kleineren Differenzen zwischen dem realen Verhalten des Klassensprechers und den Vorstellungen der Schüler darauf hin, daß es in von ihrem Lehrer unterstützten Klassen leichter möglich ist, einen den Vorstellungen entsprechenden Klassensprecher zu wählen (vgl.Hypothese 2b, S.203). Diese Realitätsnähe läßt gleichzeitig eine größere Zufriedenheit der unterstützten Schüler vermuten.
Insgesamt erhärten die Ergebnisse die Annahme, daß bei Hauptschülern aller Jahrgangsstufen geeignete Umweltreize, hier in Form eines unterstützenden Erziehungsstils des Klassenlehrers, nicht nur alle reifungsbedingt bei älteren Schülern zu erwartenden Entwicklungen herbeigeführt werden können. Die Ergebnisse können dahingehend interpretiert werden, daß die Unterstützung darüber hinaus zu Veränderungen führt, die in einer vielseitigen Steigerung des Engagements von Klassensprechern, in einer besser funktionierenden Kommunikation bezüglich seiner Eigenschaften und Funktionen sowie in größerer Zufriedenheit der Schüler zum Ausdruck kommt.

5.2.2 Auswirkungen des Erziehungsstils auf emanzipative Lernprozesse

Im folgenden Kapitel soll anhand der Untersuchungsergebnisse auf die im Vorwort aufgeworfene Frage (S. 5) eine Antwort gesucht werden, ob

1. aufgrund eines bestimmten Erziehungsstils - nämlich der Unterstützung durch den Klassenlehrer - emanzipative Verhaltensweisen des Klassensprechers stärker bzw. deutlicher ausgeprägt sind, und ob
2. diese genügend Modellcharakter besitzen, um von den anderen Gruppenmitgliedern besser gelernt werden zu können.

Zu 1:

Die in Kap.5.2.1 diskutierten Ergebnisse deuten bereits an, daß sich die Unterstützung durch den Klassenlehrer günstig auf die zur emanzipatorischen Lebensbewältigung notwendigen Fähigkeiten des Klassensprechers ausgewirkt hat: Er ist zum einen rhetorisch geschickter und einsatzfreudiger (vgl.Hypothese 1d, S.197f), zum anderen ist sein Kontakt sowohl zu den Schülern (vgl.Hypothese 1h, S.201) als auch zu den Lehrern (vgl.Hypothese 1g, S.200f) intensiver und entspannter, so daß es ihm eher gelingt, Konflikte mit Lehrern einer konstruktiven Lösung zuzuführen.[1]

Vom Klassenlehrer unterstützte Schüler wissen deutlicher, was für einen Klassensprecher sie wollen (vgl.Hypothese 2a, S.202f), und da sie sich untereinander zutreffender einschätzen können (vgl.Hypothese 2b, S.203f), ergibt sich für alle Gruppenmitglieder eine größere Transparenz der sozialen Strukturen. Die Ergebnisse erhärten somit die Vorannahme, daß die unterstützten Schüler ihre Wahl weniger aufgrund eher zufällig entstandener Sympathien - die für die Klassensprecherwahl zwar von einer gewissen Bedeutung, jedoch nicht ausschlaggebend sind (vgl. Kap.5.1.2.1, S.223) -, sondern aufgrund der für das Amt relevanten Merkmale treffen können.

1) Einschränkend muß zu diesem Untersuchungsergebnis gesagt werden, daß Konflikte in vom Lehrer unterstützten Klassen möglicherweise geringer oder zumindest lösbarer sind, so daß - wie auf S.211 bereits ausgeführt wurde - die Ergebnisse über die Dauerhaftigkeit der Veränderungen - etwa wenn ein strenger Klassenlehrer die Leitung übernimmt - keine Aussagen zulassen.

Das Untersuchungsergebnis der Hypothese 3c (S.212), durch das zutreffendere Prognosen für die kommende Klassensprecherwahl bei Unterstützung des Lehrers nachgewiesen wurden, stellt ein weiteres Indiz zur Bestätigung dieser Vorannahme dar, da die Prognosen ausschließlich auf der Bewertung der wesentlichen Führungsfunktionen beruhen. Vom Klassenlehrer streng behandelte Schüler wissen dagegen weniger genau, wie ihr Klassensprecher sein soll (vgl.Hypothese 2a, S.202f), und sie können sich wegen der geringeren Transparenz der sozialen Strukturen gegenseitig nicht so gut einschätzen. Zudem sind in diesen Klassen die Prognosen für die nächste Wahl ungenau (vgl.Hyp.3c, S.212).
Diese Ergebnisse lassen vermuten, daß streng behandelte Schüler eher dazu neigen, ihren Klassensprecher aus den sympathischen - also aufgrund von für das Amt weniger relevanten Merkmalen - auszuwählen.

Die Tatsache, daß die soziale Stellung der unterstützten Klassensprecher innerhalb ihrer Klasse von den Lehrern höher eingeschätzt wird (vgl.Hypothese 1c, S.196), scheint zunächst im Widerspruch zu dieser Deutung zu stehen. Eine Betrachtung der einzelnen Statements dieser Skala (vgl.Anhang A) zeigt jedoch, daß sich die Schätzwerte nicht auf den Grad der Sympathie, sondern auf die Führungsposition des Klassensprechers beziehen. Damit bestätigt auch dieses Untersuchungsergebnis die Annahme, daß unterstützte Schüler ihren Klassensprecher weniger aufgrund von eher globalen Sympathien als wegen seiner besonderen Führungseigenschaften wählen.

Die Untersuchungsergebnisse können somit als Indizien dafür gewertet werden, daß sich Unterstützung durch den Klassenlehrer beim Klassensprecher selber in Form von stärkerer Ausprägung emanzipatorischer Verhaltensweisen und bei seinen Mitschülern - aufgrund größerer Transparenz der sozialen Strukturen - in Form von deutlicherer Wahrnehmung dieser Verhaltensweisen auswirkt.

Zu 2:

Zur Darstellung des möglichen Modellcharakters der oben erwähnten emanzipativen Verhaltensweisen des Klassensprechers sollen die Untersuchungsergebnisse dahingehend überprüft werden, ob alle 4 Teilprozesse des Beobachtungslernens (vgl. Vorwort S.6) durch die Unterstützung des Klassenlehrers gefördert werden können:

I. Aufmerksamkeitsfunktionen:

Die oben geschilderten Untersuchungsergebnisse liefern Hinweise dafür, daß in vom Lehrer unterstützten Klassen die Schüler in ihrem Klassensprecher ein geeigneteres emanzipatorisches Verhaltensmodell finden. Gleichzeitig ist - wie oben festgestellt wurde - ihre Wahrnehmung besser geschult, um diesen Modellcharakter erfassen zu können. Beides kann sich positiv auf die Aufmerksamkeitsfunktionen auswirken.

II. Kodierung und symbolische Wiederholung:

Da die Ergebnisse auf eine größere Transparenz sozialer Strukturen schließen lassen und damit eine intensivere Kommunikation in den unterstützten Klassen einhergeht, haben die Schüler häufig Gelegenheit, das Beobachtete zu verarbeiten und in ihre Vorstellung aufzunehmen.

III. Motorische Reproduktionsprozesse:

Die intensivere Kommunikation ermöglicht den unterstützten Schülern, ihr eigenes Verhalten immer wieder mit dem des Modells zu vergleichen und es ihm allmählich anzunähern.

IV. Anspornende und motivierende Prozesse:

Tendenziell konnte nachgewiesen werden, daß bei unterstützten Schülern auch die Wünsche hinsichtlich der Klassensprecher-Eigenschaften und -Funktionen höhere Werte annehmen (siehe Kap.5.2.1, S.242). Dieses

Ergebnis kann - mit aller Vorsicht, da nur geringfügige Unterschiede gemessen werden konnten - folgendermaßen gedeutet werden: Die stärkeren Wünsche der unterstützten Schüler hinsichtlich ihres Klassensprechers können ein wichtiges Motiv darstellen, selbst die gewünschten Eigenschaften zu entwickeln bzw. selbst die gewünschten oder ähnliche Funktionen auszuüben.

Die Betrachtung verdeutlicht, daß die Unterstützung des Klassenlehrers sich hinsichtlich aller 4 Teilprozesse des Beobachtungslernens positiv auswirken kann. Dies wurde für jeden Teilprozeß mit Untersuchungsergebnissen belegt, jedoch sind die Auswirkungen insbesondere hinsichtlich des vierten Teilprozesses gering, so daß ein Nachweis durch weiterführende Untersuchungen notwendig erscheint.

Die Ergebnisse der Hypothese 3a (Kap.4.2.4, S.208 ff) stellen jedoch einen bedeutsamen Hinweis darauf dar, daß sich die Unterstützung des Klassenlehrers positiv auf das Beobachtungslernen auswirkt: In jeder unterstützten Klasse hat wenigstens ein Schüler mehr als in den streng behandelten Klassen sein Verhalten der Klassensprecherrolle angeglichen. Dies ist absolut gesehen nicht viel, entspricht aber nahezu einer Verdoppelung an potentiellen Klassensprechern. Lernprozesse, die nur einer mäßigen Verhaltensänderung entsprechen, sind darüber hinaus vermutlich ebenfalls bei den von ihrem Klassenlehrer unterstützten Schülern häufiger zu beobachten, wurden jedoch wegen zu großer Unsicherheit bei der Beurteilung nicht in die Berechnung aufgenommen.

Das Ergebnis kennzeichnet also eine bedeutsame Veränderung. Es ist anzunehmen, daß diese Entwicklung bei anhaltender Unterstützung des Klassenlehrers weiter fortschreitet, d.h. daß dann immer mehr potentielle Klassensprecher zu beobachten sind. Im Extremfall wären dann alle Schüler einer Klasse zur Übernahme der Funktionen eines Klassensprechers geeignet, so daß sich dann beispielsweise eine

Interessenvertretung praktisch erübrigen würde, da jeder selbst zur Wahrung seiner Interessen fähig wäre.

Insgesamt bestätigt das Untersuchungsergebnis die Vermutung, daß "die Emanzipation aller... erst dadurch möglich (wird), daß einige bereits - partiell - emanzipiert sind, den institutionellen Rahmen erhalten und erweitern können."[1]

Ob ein Fortschreiten der hier nachgewiesenen Entwicklung realistisch ist, können jedoch erst weitere Erhebungen - etwa von Klassen, die bereits längere Zeit die Unterstützung seitens ihres Klassenlehrers genossen - zeigen.

---

1) Claußen, Bernhard: Theoretische Grundlegung sowie ansatzweise Entwicklung und Evaluation einer emanzipatorischen Lerneinheit als Baustein zur Förderung alternativer Geschlechtsrollenerwartungen, Diss. Hamburg 1975, S.11

6. Pädagogische Konsequenzen

Vor der Erörterung der Konsequenzen werden alle Untersuchungsergebnisse noch einmal kurz angeführt, die so bedeutsam erscheinen, daß sie von pädagogischer Seite her berücksichtigt werden sollten:

1. Die Schüler wünschen primär einen Klassensprecher, der sozial-emotionaler Führer ist.
   Dieser Tatbestand scheint weder vom Klassensprecher selbst noch in Veröffentlichungen zur Schülermitverwaltung erkannt zu werden.

2. Die Interessenvertretung der Schüler umfaßt - sowohl bezüglich der Schülerwünsche als auch der tatsächlich ausgeführten Funktionen - nur Situationen, die die Schüler spontan als augenfällige Ungerechtigkeit erleben. Sie bezieht sich nicht auf alle vom Gesetzgeber zugestandenen Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte der Schüler. Die Schüler scheinen mit dieser Situation zufrieden zu sein.

3. Die SMV-Aktivitäten von Lehrern und Klassensprechern gehen weit über das von den Schülern gewünschte Maß hinaus.

4. Die Chancen der Jungen, in das Klassensprecheramt gewählt zu werden, sind größer als die der Mädchen. Dieses Ungleichgewicht scheint sich zu vergrößern, je mehr sich die Klassensprecher als Interessenvertreter verstehen.

5. Ein unterstützender Erziehungsstil des Klassenlehrers wirkt sich aktivierend auf die Führungsfunktionen - insbesondere auf die sozial-emotionalen Fähigkeiten - der Klassensprecher aus. Er stellt einen geeigneten Umweltreiz dar, durch den Reifungsprozesse ausgelöst werden können.

6. Die Unterstützung des Klassenlehrers fördert emanzipative Verhaltensweisen und Eigenschaften des Klassen-

sprechers. Auch für die Mitschüler entstehen durch die Unterstützung günstigere Bedingungen, die mehr Schüler in die Lage versetzen, durch das Klassensprecher-Modell emanzipative Verhaltensweisen zu erlernen.

Die Resultate führen zu mehreren Fragen, wie die schulische Situation verändert werden kann, um aufgefundene Mängel zu beseitigen bzw. um positive Entwicklungen noch wirksamer werden zu lassen:

Zu 1: Wie können die sozial-emotionalen Fähigkeiten des Klassensprechers den Wünschen der Schüler entsprechend gefördert werden ?
Welchen Sinn können seine Aktivitäten im sozial-emotionalen Bereich erlangen ?

Zu 2: Welche Ursachen hat die geringe Ausschöpfung der Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte ? Einige Vermutungen wurden dazu bereits angestellt: Die unvollständige Ausschöpfung der Beteiligungsrechte kann eine Folge mangelnder Information der Schüler oder ein Ausdruck für das Nichtvorhandensein entsprechender Bedürfnisse sein (vgl.Kap.5.1.2.3, S.231). Beides läßt sich möglicherweise - zumindest für die Schüler im Jugendalter - durch die bereits erwähnte anti-akademische Motivation (vgl. Kap.2.1.1.1, S.86 ; Kap.5.1.3, S.235) der Jugendlichen erklären. Mit der Darstellung der pädagogischen Konsequenzen sollen Möglichkeiten zur Überprüfung dieser Annahmen erläutert werden.

Zu 3: Wie kann die Schülermitverwaltung umgestaltet werden, damit die Schüler in ihr eine sinnvolle Institution sehen können ? Wie läßt sich ihre Integration in das Gruppenleben der Schulklasse erreichen ?

Zu 4: Wie läßt sich die Benachteiligung der Mädchen bei der Klassensprecherwahl vermeiden ?

Zu 5: Welche Formen kann die Unterstützung des Klassenlehrers annehmen, damit sie sich effektiver auf die Führungsfunktionen des Klassensprechers auswirken kann ?

Zu 6: Welche besonderen Formen von Unterstützung des Klassenlehrers können bei den Schülern die Möglichkeiten zum Modell-Lernen verbessern ? Unterstützung ist bei jedem Teilprozeß des Beobachtungslernens möglich (vgl. Vortwort, S.6 ; die folgende Darstellung ist eine Weiterführung der Diskussion in Kap.5.2.2, S. 245):

I. Aufmerksamkeitsfunktionen können durch Schulung der Wahrnehmung verbessert werden.

II. Die Kodierung und symbolische Wiederholung wird erleichtert, wenn die sozialen Strukturen transparent sind und viel Gelegenheit zur Kommunikation vorhanden ist.

III. Motorische Reproduktionsprozesse werden ebenfalls bei intensiver Kommunikation häufiger möglich.

IV. Anspornende und motivierende Prozesse kommen in Gang, wenn die Schüler die zu erlernenden Eigenschaften und Verhaltensweisen für wichtig und wünschenswert halten.

Die oben gestellte Frage läßt sich nach dieser Betrachtung konkreter formulieren:
Wie kann der Lehrer unterstützend eingreifen, um die Wahrnehmung der Schüler zu verbessern, die sozialen Strukturen transparenter zu machen, die Kommunikation zu intensivieren und seine Schüler die Bedeutung der Fähigkeit zur aktiven Einflußnahme erkennen zu lassen ?

Den Hauptteil des Kapitels stellen die Vorschläge zur Förderung emanzipativer Lernprozesse bei den Schülern dar (Kap.6.1), die sich alle auf die oben angeführten Fragen beziehen. Viele Vorschläge setzen ein verändertes

Lehrer-Schüler-Verhältnis und andere Techniken der Lehrer voraus, die in einem weiteren Abschnitt dargestellt werden (Kap.6.2). Abschließend werden die Grenzen der hier diskutierten Förderung emanzipativer Lernprozesse geschildert (Kap.6.3.).

6.1 Vorschläge zur Förderung emanzipativer Lernprozesse bei den Schülern

Von den folgenden Vorschlägen sind einige verhältnismäßig isoliert und leicht zu realisieren, andere stellen jedoch hohe Anforderungen an die Wandlungsfähigkeit von Schülern und Lehrern, sogar an das ganze System der Schule überhaupt, so daß sie im Vergleich zur realen Situation utopisch erscheinen mögen. Die in den weiteren Abschnitten aufgezählten Maßnahmen sollen deshalb auch nicht als einheitliches, insgesamt zu realisierendes Konzept aufgefaßt werden, sondern als eine Sammlung von Möglichkeiten, wie und durch welche unterschiedlichen Ansätze die Förderung emanzipatorischer Verhaltensweisen konkret in die Tat umgesetzt werden kann.

6.1.1 Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung

Durch die Untersuchung wurde deutlich, daß weder die Schaffung einer Institution wie der Schülermitverwaltung noch die Gewährung von Beteiligungsrechten einen größeren Teil der Schülerschaft dazu bewegen kann, selbstverantwortlich das schulische Leben mitzugestalten. Die Gründe dafür mögen in mangelnder Informiertheit, in einem unentwickelten Bewußtsein der Beeinflußbarkeit bzw. Veränderbarkeit der Schule sowie in einem Fehlen entsprechender Verhaltenstechniken zu suchen sein.

Auch bei einer weitergehenden Inanspruchnahme der Beteiligungsrechte durch die Schüler besteht - wie etwa in der schon erwähnten Halephagenschule in Buxtehude - die Gefahr, daß sich "verinnerlichte, autoritäre

Strukturen ... in den Schülerbünden"[1] reproduzieren. Es erfolgt "eine Teilung ... in Führeroligarchie und Fußvolk"[2], d.h. eine Verwurzelung der Mitbestimmungsorgane im Gruppenleben der Klassen findet - ebenso wie bei der Schülermitverwaltung - nicht statt, wenn Veränderungen nur institutioneller Art sind und nicht auch eine entsprechende Veränderung des Menschen miteinbeziehen. Sie könnte durch gruppendynamische und gesprächstherapeutische Methoden angeregt werden, die eine Möglichkeit bieten, "auf dem Wege über eine Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung ... autoritäre Traditionen aufzubrechen".[3]

Daß eine Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung gerade im heutigen Schulsystem, das durch Wahl- und Kursunterricht eine immer stärkere Individualisierung des Unterrichts anstrebt, notwendig geworden ist, zeigen auch neue Veröffentlichungen amerikanischer Autoren, z.B. von Neil Postman, der vom individualisierten Unterricht - den er vor Jahren propagierte - abrät, da "die Schule wieder als ein Ort verstanden werden muß, an dem sozialer Zusammenhalt und Gruppen-Interessen eine wichtige Rolle spielen ... Mir scheint, daß im Klassenzimmer die soziale Ordnung Vorrang haben sollte. Hier sollen Kinder die Möglichkeit haben zu lernen, daß ihre eigenen Interessen nicht der einzige Punkt auf der Tagesordnung sind und daß sie auch die Belange von 25 anderen Menschen berücksichtigen müssen".[4]

---

1) USSB Buxtehude, Zur Organisation der Schülerbewegung, in: Liebel, M. und Wellendorf, F.: Schülerselbstbefreiung, Frankfurt 1969, S.177

2) ebenda

3) Horn, K.: Politische und methodologische Aspekte gruppendynamischer Verfahren, in: Das Argument 50, S.262

4) Postman, Neil: In 12 Jahren 750 000 Werbespots, in: Der Spiegel, Nr.1-2/1980, S.150

Eine solche Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung müßte vor allem drei Bereiche betreffen:

1. Bewußtmachung der Bedürfnisse, Motive und Gefühle von Schülern,
2. Ermöglichung der Transparenz sozialer Strukturen und schulischer Organisationsformen,
3. Erlernen von Techniken zur Konfliktlösung.

6.1.1.1 Bewußtmachung der Bedürfnisse, Motive und Gefühle von Schülern

Die Bewußtmachung der Bedürfnisse, Motive und Gefühle stellt eine Form der Unterstützung des Lehrers, die sich auf alle Schüler bezieht, dar. Die folgenden Vorschläge sind somit primär Antworten auf die 6.Frage, wie die Möglichkeiten zum Modell-Lernen verbessert werden können (Kap.6., S.250), jedoch sind - wie im einzelnen noch angemerkt wird - damit auch weitere Teilfragen zu beantworten.

Die Motive und Bedürfnisse der Schüler wurden in der vorliegenden Arbeit bereits untersucht, es blieben jedoch einige Fragen offen (Kap.5.1.2.3, S.231). Es ist aber besonders wichtig, auf diese zurückzugehen, weil nur auf der Ebene der Motivation und der Einstellungen langfristig wirksame Veränderungen hervorgerufen werden können, da "alle Versuche einer allmählichen Veränderung sozialen Verhaltens dann nutzlos verpuffen, wenn sie sich nicht gleichzeitig auch auf die dem Verhalten zugrundeliegenden Definitionen und Verständnisse von sozialen Rollen beziehen".[1]

Unter dieser Einschränkung müssen auch die Ergebnisse zum Erziehungsstil gesehen werden, die zwar deutliche Unterschiede im Verhalten von Klassensprechern, aber nur wenige meßbare Veränderungen der Vorstellung von ihrem Amt zeigten. Die Verhaltensänderung allein kann somit nicht als Beweis einer anhaltenden Veränderung bewertet werden.

---

1) Calvert, Barbara, a.a.O., S.127

Das Ziel der angestrebten Bewußtmachung ist eine hohe Sensibilität des Schülers zunächst für seine eigenen, dann auch für fremde Bedürfnisse. Er soll in die Lage versetzt werden, diese gegeneinander abzuwägen und zu verbalisieren, sowie eine relativ starke Kontrolle - nicht aber Unterdrückung - der eigenen Affekte zu erreichen.

Auf diese Weise können wesentliche Voraussetzungen für eine wirksame Beteiligung und Mitbestimmung der Schüler geschaffen werden: Die Schüler lernen ihre Bedürfnisse zu artikulieren, eventuell entgegengesetzte fremde Bedürfnisse wahrzunehmen und zu berücksichtigen und etwaige sich daraus ergebende Veränderungen auf angemessene Weise herbeizuführen. Eine solche Bewußtmachung wirkt sich auch auf den sozial-emotionalen Bereich, nämlich auf Gruppenprozesse innerhalb der Klasse, positiv aus.
Dabei kommt es vor allem auch auf eine Lehrer-Schüler-Beziehung an, die durch Offenheit, Akzeptierung und Angstfreiheit gekennzeichnet ist.[1] Gordon hebt die Bedeutung dieses Aspektes besonders hervor und bietet als Voraussetzung für einen in diesem Sinne günstigen Kommunikationsprozeß die Methode des "aktiven Zuhörens" an.[2] Der Lehrer nimmt dabei die Haltung eines Therapeuten ein, indem er dem Schüler durch passives Zuhören (Schweigen), bestätigende Reaktionen oder Verbalisierung des Gefühlsinhalts seiner Mitteilung dazu verhilft, diese zu dekodieren und die darin enthaltenen Motive bzw. Ziele zu erkennen und zu artikulieren.
Ein auf diese Weise verbesserter Kommunikationsprozeß kann vor allem dazu dienen, in der Schule bzw. durch die Schule entstandene Probleme deutlich und umfassend zu definieren, damit sie später einer angemessenen Lösung

1) Deutsch, M.: Trust and suspicion, in: Journal of Conflict Resolution, 4, 1958, S.265-279

2) Gordon. Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz, Hamburg 1977, S.48-74

zugeführt werden können. Eine solche Darstellung von Problemen schließt sowohl die eigenen als auch die Bedürfnisse anderer ein und wägt sie gegeneinander ab.

Welche Formen kann dieses "aktive Zuhören" annehmen, bzw. auf welche Gebiete könnte es sich erstrecken ?

Das Klassengespräch stellt eine Form des "aktiven Zuhörens" dar, jedoch ist eine Schulklasse vermutlich nicht immer das geeignete Forum, vor dem Schüler Gefühlsinhalte verbalisieren, über die sie vorher noch nie gesprochen haben. Wünsche schlägt deshalb vor, zunächst Schulreportagen anzufertigen, deren Vorteile er an einem Beispiel darstellt:[1]
Als durch einen alten Schüleraufsatz das Problem der Angst vor Klassenarbeiten zur Sprache kommt, schreiben die Schüler auf, welche Ängste sie in solchen Situationen haben. Beim Vorlesen der Berichte stellt sich heraus, daß fast alle Schüler Angst haben, und daß noch keiner, aus Furcht, verlacht zu werden, darüber gesprochen hat. Die Angst ist nun kein privates, individuelles Problem mehr, sondern sie ist allgemein verbreitet, sogar schriftlich dokumentiert, so daß die Schüler sich gemeinsam fragen können, was man dagegen tun kann.

Solche Schulreportagen können anläßlich verschiedener Problemsituationen des Schullalltags, insbesondere bezüglich der Fragen 1, 2 und 3 zur Veränderung der schulischen Situation (Kap.6., S.249), angefertigt werden. Die folgenden Beispiele zeigen nämlich, daß sowohl die Bedeutung der sozioal-emotionalen Fähigkeiten des Klassensprechers (Frage 1) als auch die Ursachen der geringen Ausschöpfung von Beteiligung und Mitwirkung (Frage 2) und der Sinn der Schülermitverwaltung Gegenstand einer solchen Reportage sein können:
So können etwa Berichte über den Verlauf der Pausen die Grundlage zu einer Verbesserung der Schulordnung bilden.

---

1) Wünsche, Konrad: Die Wirklichkeit des Hauptschülers, Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit, Köln 1972, S.66 ff

Reportagen über disziplinarische Maßnahmen von Lehrern können den Sinn oder Unsinn von Strafen aufdecken. Aufsätze über die Tätigkeiten eines Klassensprechers könnten dazu führen, daß seine Rolle - etwa im Hinblick auf das problematische Verhältnis zwischen sozial-emotionalem Führertum und Interessenvertretung (vgl. Kap.5.1.1, S.221)- kritisch betrachtet wird. Weiter könnten Berichte zu Vorfällen in der Schülermitverwaltung die Mängel dieser Institution allen bewußt machen und damit die Voraussetzungen für eine Erneuerung der Schülermitverwaltung schaffen.

Die Reportagen werden spontan von Schülergruppen oder von einer Klasse angefertigt und können - falls nötig - über einen längeren Zeitraum gesammelt werden.

Gemeinsam ist Schulreportagen und Klassengesprächen, daß schulische Problemsituationen ihren privaten, individuellen Charakter verlieren, weil sich herausstellt, daß sie nicht vereinzelt, sondern gehäuft in gleicher oder ähnlicher Form auftreten, und daß sie vielleicht durch vorbeugende Maßnahmen vermieden werden können.

Die Transparenz sozialer Strukturen und schulischer Organisationsformen wurde als wesentliche Komponente im Prozeß des Beobachtungslernens dargestellt (Kap.6, S.250 zu 6).
Der folgende Abschnitt soll zeigen, wie dieser Teilprozeß des Beobachtungslernens durch Lehrer unterstützt werden kann.

6.1.1.2 Ermöglichung der Transparenz sozialer Strukturen und schulischer Organisationsformen

Auf die Notwendigkeit der Unterstützung von Lehrern - insbesondere bei Fragen der Interessenvertretung - wurde bereits in Kap.1.1.3, S.24, hingewiesen, und auch die Auswirkungen des unterstützenden Erziehungsstils sprechen dafür, daß Zusammenarbeit und Zusammenhalt

zwischen Lehrern und Schülern notwendige Voraussetzungen für die Demokratisierung der Schule darstellen. Es wird also "der emanzipatorische Effekt der Erziehung gerade dann nicht erreicht, ... wenn man den Menschen von Anfang an jedes Rückhaltes beraubt".[1] Ganz im Gegenteil gilt, "wenn wir als Ziel einer Demokratisierung der Schule die Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung akzeptieren, ... die paradoxe Erkenntnis, daß dieses Ziel nur dann erreicht werden kann, wenn ein kollektiver Rückhalt besteht".[2]

Die oben genannten durch "aktives Zuhören" ermöglichten Kommunikationsprozesse sind bereits durch bessere Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung erste Schritte zu einer solchen Transparenz sozialer Strukturen, da die Schüler eigene und fremde Gefühle besser kennenlernen und dabei entdecken, daß diese keineswegs immer rein privaten Charakter haben. Eine weitere Möglichkeit zur Erzielung von Transparenz ist das "feed-back", also die Rückspiegelung des Verhaltens etwa durch andere Gruppenmitglieder, das eine wesentliche Lernbedingung der Laboratoriumsmethode darstellt, die als gruppendynamisches Verfahren von ihrer speziellen Zielvorstellung und ihrem methodischen Vorgehen sowohl für die Ausbildung der Lehrer als auch für das soziale Lernen der Schüler besonders geeignet zu sein scheint. Das Verfahren ermöglicht den Schülern, ineffektive interpersonale Beziehungen und ineffektive Gruppensituationen zu erkennen und effektiv und zufriedenstellend mit anderen zu handeln.

Benne, Bradford und Lippit nennen dazu 7 Unterziele:

1. Bei den Teilnehmern soll eine vermehrte Bewußtheit und Sensibilität gegenüber den eigenen emotionalen Reaktionen und Ausdrucksweisen und denjenigen von anderen erreicht werden.

---

1) Braun, Walter: Emanzipation als pädagogisches Problem, Saarbrücken 1977, S.109

2) Schreiner, Günter, a.a.O., S.310

2. Ziel ist ferner eine größere Fähigkeit, durch Aufmerksamkeit gegenüber eigenen und fremden Gefühlen die Konsequenzen von Handlungen wahrzunehmen und aus ihnen zu lernen.

3. Die Trainer versuchen, die Klärung und Entwicklung persönlicher Werte und Ziele anzuregen, die einem demokratischen und wissenschaftlichen Angehen von Problemen der sozialen und persönlichen Entscheidungen und Handlungen entsprechen.

4. Ein weiteres Ziel ist die Entwicklung von Vorstellungen und theoretischen Einsichten, die dazu dienen, persönliche Werte, Ziele, Absichten und Handlungen, die diesen inneren Faktoren entsprechen, den Anforderungen der jeweiligen Situationen zu verbinden. Um die zwischenmenschlichen Gruppenverhältnisse wahrzunehmen und genauer zu diagnostizieren, benötigen die Lernenden bessere Einsichten, als sie ihnen über das menschliche Verhalten vom "gesunden Menschenverstand" her zur Verfügung stehen.

5. Alle Laboratoriumsprogramme zielen darauf ab, daß der einzelne für den Umgang mit seiner Umgebung vom Verhalten her eine größere Wirksamkeit erreicht. Viele menschliche Bemühungen und Energien werden dadurch ineffizient und sind praktisch vergeudet, so daß Absichten und Diagnose ohne Beziehungen zum Handeln stehen.

6. Aufgabe des Laboratoriums ist es, den Transfer des im Laboratorium Gelernten in die 'back-home'-Situation zu ermöglichen.

7. Als übergreifendes Ziel gilt für das Laboratorium, den Teilnehmer zu befähigen, 'zu lernen, wie man lernt'. Jeder Lernende wird zur Analyse seiner eigenen Lernprozesse angehalten." [1]

---

1) Spangenberg, K.: Chancen der Gruppenpädagogik, Weinheim 1972, S.43 f

Das erste Ziel wird bereits durch die in Kap.6.1.1.1 erwähnten Maßnahmen erreicht, und das unter 6. genannte "back-home"-Problem stellt sich gar nicht, wenn die Laboratoriumsmethode nicht in Form von eigens dafür geschaffenen Veranstaltungen, denen der konkrete Realitätsbezug fehlt, sondern direkt in schulischen Situationen für eine bessere Bewältigung schulischer Situationen durchgeführt wird.
Durch die Anwendung des Verfahrens direkt im Lebensraum der Schule und nicht in Form von Seminaren ohne Ernstcharakter können zwei wesentliche Gefahren - nämlich die der Psychologisierung und des Konkretionismus[1] -vermieden werden: Eine Psychologisierung in Form von Überbetonung psychologischer Aspekte des Gruppengeschehens zuungunsten sachlicher Aspekte (auch 'Nabelschau' oder 'Innenschau' genannt[2]) braucht wegen des konkreten Bezugs auf bestimmte Situationen nicht zu entstehen, und einem Konkretionismus, durch den alle Phänomene letztlich mit Bezug auf individualpsychologische Kategorien gedeutet werden, kann man begegnen, indem man eine Bewältigung der schulischen Situationen unter anderem auch in institutionellen Veränderungn (s.Kap.6.1.2) sucht.

Ein ganzes Programm der Laboratoriumsmethode in Schulklassen durchführen zu wollen, geht vermutlich an der Realität der heutigen schulischen Situation vorbei, da es sowohl an dafür ausgebildeten Lehrern als auch an der dafür benötigten Unterrichtszeit fehlt. Die Methode kann jedoch in verschiedenen Bereichen angewendet werden: Wenn Schüler, wie es von Vertretern des schülerzentrierten Unterrichts vorgeschlagen wird, allmählich Funktionen übernehmen, die vorher der Lehrer ausgeübt hat[3], so ergibt sich daraus ein ständiges "feed-back" und Transparenz der sozialen Strukturen.

---

1) Horn, K., a.a.O., S.268 ff

2) Rittelmeyer, Christian/Wartenberg, Gerd: Verständigung und Interaktion zur politischen Dimension der Gruppendynamik, München 1975, S.11

3) Wagner, Angelika et al.: a.a.O., S.24 f

Eine Möglichkeit bietet beispielsweise das "Drankommen" im Unterricht.[1] Solange der Lehrer diese Funktion ausübt, läuft der Unterricht ab, ohne daß die Schüler die Regeln des "Drankommens" kennen und sich des Einflusses dieser Regeln auf das soziale Geschehen bewußt sind. Wenn der Lehrer diese Funktion abgibt, so wird in Konfliktfällen, bei denen mehrere Schüler gleichzeitig sprechen wollen, derjenige "drankommen", der am lautesten redet, während die zaghaften und langsamen Schüler allmählich resignieren. Die Schüler erkennen dabei die regulierende Funktion des "Drannehmens", und es wird ihnen beim Aufstellen von Regeln gleichzeitig bewußt, welchen Einfluß die Art der Regel auf die sozialen Strukturen haben kann. So kann etwa drankommen, wer sich zuerst gemeldet hat oder wer bisher am wenigsten gesagt hat. Beide Regeln werden unterschiedliche und für die Schüler sofort spürbare Folgen haben. Auch mit der Entscheidung darüber, wer die Regeln des "Drannehmens" im Konfliktfall durchsetzen soll (die ganze Gruppe; der Klassensprecher; abwechselnd einzelne Schüler), wird den Schülern deutlich, welche Möglichkeiten der Machtausübung in dieser Funktion liegen.
Auch das gemeinsame Bestimmen von Noten durch Schüler und Lehrer kann dazu führen, daß Schule transparenter wird. Laible-Nann[2] stellt dazu in einigen Beispielen dar, wie Schüler gemeinsam mit ihrem Lehrer die Beurteilungskriterien für Lesenoten zusammenstellen und aufschlüsseln. Die Notengebung wird damit objektiver und durchschaubarer, sie wird für den Schüler sinnvoller, weil eine solche Zensur ihm über seine Schwächen und Stärken detailliert Auskunft geben kann. Ob anhand solcher Kriterien auch die Noten gemeinsam festgelegt werden sollen, wie es in diesen Beispielen der Fall ist, erscheint dagegen zumindest bedenklich. So ist es beispielsweise fraglich, wie ein Lehrer - etwa wenn ein

1) Wagner, Angelika et al., a.a.O., S.24

2) Laible-Nann, Reinhilde: Erfahrungen mit Versuchen zum schülerzentrierten Unterricht und anderen Unterrichtsformen, in: Wagner, Angelika et al., a.a.O., S.75

Zeugnis angefochten wird - für eine Note verantwortlich gemacht werden soll, die seine Schüler - womöglich ohne seine Zustimmung - gegeben haben. Deshalb kann Notengebung vermutlich nur in Form von beratender Beteiligung, durch die sie für die Schüler transparent gemacht werden kann, nicht aber als Mitbestimmung der Schüler durchgeführt werden.

Schüler können über die erwähnten Beispiele hinaus zahlreiche Funktionen übernehmen und werden dabei immer wieder vor die gleichen Probleme gestellt: "Sie müssen sich klar darüber werden, welche Regeln noch gelten (rule testing), welche Regeln sie haben wollen, und wer legitimiert ist, die Funktion der Regelüberwachung zu übernehmen."[1] Die Schule wird dadurch für sie durchschaubarer, sie spüren die Folgen von neu eingeführten Regeln (feed back) und werden sich ihrer eigenen Bedeutung in der Gruppe bewußt.

Auch die hier aufgezählten Beispiele zeigen, daß Maßnahmen zur Transparentmachung sozialer Strukturen sich - ähnlich wie die in Kap.6.1.1.1 dargestellten Reportagen und Klassengespräche - sowohl auf den sozial-emotionalen Bereich als auch auf die Ausschöpfung der Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte positiv auswirken und somit auch Antworten auf die Fragen 1 und 2 (Kap.6, S.249) darstellen. Ein solches Vorgehen hat damit ebenso wie gruppendynamische Verfahren - etwa die bereits erwähnte Laboratoriumsmethode - zum Ziel, "soziale Strukturen transparent zu machen und die Selbstbestimmung des einzelnen in der Gruppe zu ermöglichen ... - ein Ziel, dessen politische Bedeutsamkeit wohl kaum bestritten werden kann".[2]

---

1) Wagner, Angelika et al., a.a.O., S.25

2) Schreiner, Günter, a.a.O., S.324

6.1.1.3 Erlernen von Techniken zur Konfliktlösung

Das Erlernen von Techniken der Konfliktlösung ist eine Erweiterung der beiden vorhergehenden Abschnitte und ebenfalls als Vorschlag zur Verbesserung der Möglichkeiten des Modell-Lernens (vgl. Kap.6, S. 250 , Frage 6) - nämlich durch intensive Kommunikation - zu verstehen.

Amerikanische Soziologen der 40er und 50er Jahre schreiben dem Konflikt eine dysfunktionale Wirkung zu. So sah beispielsweise Parsons den Konflikt als "Krankheit am sozialen Körper"[1], die möglichst zu verhindern sei. Während die reformpädagogische Bestrebungen realisierenden SMV-Theoretiker mit ihrer bewußten Ausklammerung des Konflikts offensichtlich noch einem solchen Harmoniemodell folgten, treten jüngere Autoren (insbesondere Dahrendorf, vgl. Kap.1.1.3, S. 23) für eine positive Bewertung des Konflikts ein, da sie seine Lösung für möglich und gleichzeitig auch für lernbar halten, so daß er letztlich eine förderliche Wirkung auf die sozialen Beziehungen ausüben kann.

Die in den Kapiteln 6.1.1.1 und 6.1.1.2 gemachten Vorschläge stellen sowohl wegen ihrer Technik als auch wegen der partnerschaftlichen Haltung, die durch Offenheit, Akzeptierung, Angstfreiheit gekennzeichnet ist und auf Bewertungen von Handlungen möglichst verzichtet, wesentliche Voraussetzungen zur konstruktiven Bewältigung von Konflikten dar. Wenn es dem Lehrer gelungen ist, diese - allerdings sehr umfassenden - Bedingungen zu erfüllen, ist eine Erziehung zur Konfliktlösung nur noch eine Frage der Technik und des Einfallsreichtums.

Die Autoren, die sich diesem Problem widmen[2], befürworten einstimmig Lösungen, die weder auf dem Sieg noch

---

1) Parsons, T.: The Social System, in: The Free Press, Glencoe, Ill., 1951, zit.aus: Schmidt, Ulrich: Interpersonale Konflikte, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H.6, 1976, S.364-374

2) Eine Übersicht über Literatur zur Konfliktlösung gibt Schmidt, Ulrich, a.a.O., S.373

auf der Niederlage einer Konfliktpartei beruhen, wie beispielsweise die niederlagelose oder machtlose Methode Gordons.[1] Er schlägt einen Problemlösungsprozeß in sechs Stufen vor:

Stufe 1: Definition des Problems (Konflikts)
Stufe 2: Sammlung möglicher Lösungen
Stufe 3: Wertung der Lösungsvorschläge
Stufe 4: Entscheidung
Stufe 5: Realisierung der Entscheidung
Stufe 6: Beurteilung des Erfolgs

Die Bedingungen für eine angemessene Definition des Problems auf Stufe 1 - nämlich die Bewußtmachung und Verbalisierung eigener und fremder Bedürfnisse und Gefühle - wurden bereits in Kap.6.1.1.1 dargestellt. Die Sammlung und anschließende Bewertung der Lösungen (Stufe 2 und 3) setzt kreatives Problemlösungsverhalten voraus, das sowohl direkt im Verlauf verschiedener Problemlösungsprozesse als auch indirekt, etwa durch ein Kreativitätstrainingsprogramm[2], gefördert werden kann. Es ist dabei wichtig, viele verschiedene Lösungen zu finden und die Sammlung (Stufe 2) von der Bewertung (Stufe 3) der Lösungen sorgfältig zu trennen, damit das Auffinden von Lösungen nicht durch vorschnelle Kritik blockiert wird. Die anschließende Entscheidung (Stufe 4) wird von Lehrern und Schülern gemeinsam getroffen. Von entscheidender Bedeutung ist dabei, sich auf eine Lösung zu einigen, mit der alle Beteiligten - auch Minderheiten - einverstanden sind, damit keine Gewinner oder Verlierer entstehen können. Wenn diese Voraussetzung erfüllt wird, kann die folgende Realisierung (Stufe 5) dann von allen

---

1) Gordon, Thomas, a.a.O., S.187-213

2) Untersuchungen etwa zur Effektivität des "Productive Thinking Program" zeigen jedoch sehr unterschiedliche Ergebnisse, so daß nicht unbedingt auf eine dauerhafte Verbesserung im Einsatz intellektueller Fähigkeiten geschlossen werden kann.
Lißmann, Urban und Mainberger, Ursula: Experimentelle Untersuchung der Effektivität eines Kreativitätstrainingsprogramms, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 24.Jg., 1977, S.328-332

Schülern durchgeführt werden, da sich jeder - meist in schriftlicher Form - freiwillig an die Entscheidung gebunden hat. Ein Bestrafungssystem wird damit überflüssig. Sollte sich später bei der Beurteilung des Erfolges (Stufe 6) herausstellen, daß das gewünschte Ziel nicht erreicht wurde, kann ein Zurückgehen auf die Stufen 1 und 3 (also entweder eine neue Definition des Problems oder eine andere Bewertung der Lösungsvorschläge) oder eine Veränderung der Stufe 5 (d.h. eine andere Durchführung der Entscheidung) weiterhelfen.

Das bereits erwähnte Problem der Angst vor Klassenarbeiten (Kap.6., S.255f) kann beispielsweise so einer Lösung zugeführt werden: Durch die Schulreportage und das anschließende Gespräch wurde der Konflikt bereits definiert (Stufe 1). Wünsche berichtet weiter, daß die Reportagen umgeschrieben wurden, so daß die Tatsachen Gründe ergaben, etwas zu ändern: "Man konnte jetzt versuchen, das, was sinnlos war, abzuschaffen, weil man die Sinnlosigkeit beweisen konnte." [1] So wurden verschiedene Lösungen vorgeschlagen (Stufe 2), die vom gegenseitigen Zuspruch und einem improvisierten Nachhilfeunterricht bis zu dem Versuch, die Lehrer zu einer Vorankündigung von Arbeit und Thema zu überreden, sowie aus den Reportagen eine förmliche Beschwerde zu machen, reichten. Bei der Bewertung der Lösungsvorschläge (Stufe 3) wird festgestellt, daß die beiden letzten Lösungen vermutlich zu keiner Änderung führen werden und nur durch solidarisches Verhalten - also auch durch Abschreiben - die Lage der Schüler verbessert werden kann. Leider fehlen diesem Prozeß die weiteren Stufen, so daß unklar bleibt, in welchem Ausmaß die Angst vor Klassenarbeiten tatsächlich bewältigt werden konnte. Das Beispiel zeigt jedoch, daß Techniken zur Konfliktlösung auch zur besseren Ausschöpfung der Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte (siehe Frage 2, Kap.6,S.249) beitragen können. Der niederlagelose Konfliktlösungsprozeß kann sowohl - wie im obigen Beispiel dargestellt - bei

1) Wünsche, Konrad, a.a.O., S.69

Lehrer-Schüler- als auch bei Schüler-Schüler-Konflikten - etwa, wenn eine starke Führungsclique die Klassengemeinschaft bedroht - angewendet werden. Bezogen auf das Untersuchungsthema bedeutet dies, daß dem Klassensprecher dabei vermutlich eine bedeutende Rolle - als Gesprächsleiter, Organisator u.ä. - zufallen würde. Im Verlauf solcher Konfliktlösungsprozesse könnte er ein fähigerer Interessenvertreter werden, wenn es sich um Lehrer-Schüler-Konflikte handelt. Auch seine Qualitäten als sozial-emotionaler Führer könnten dabei - etwa bei der Schlichtung von Schüler-Schüler-Konflikten - verbessert werden, so daß das Erlernen von Techniken zur Konfliktlösung auch als Beitrag zur 1.Frage (Kap.6., S.249) nach dem Sinn der Steigerungen der sozial-emotionalen Fähigkeiten von Klassensprechern anzusehen ist.

6.1.2 Demokratisierungsversuche durch institutionelle und rechtliche Veränderungen

Wie bereits in Kap.6.1.1 (S.251) ausgeführt, haben institutionelle Veränderungen erst dann einen Sinn, wenn auch Wege zur Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung beschritten werden, da die Schüler nur so Klarheit über ihre Motive und Bedürfnisse gewinnen und ihre Ziele auf angemessene und effektive Weise erreichen können. Zugleich verhütet eine solche Erziehung zum einen den "Klassenkampf" zwischen Lehrern und Schülern, also ein destruktives Rebellentum, zum anderen einen Mißbrauch von Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechten der Schüler, da ihre Selbstbestimmung auf besserer Wahrnehmung sowohl eigener als auch fremder Bedürfnisse beruht.

Bezogen auf die Untersuchungsergebnisse sollen zu folgenden Schwierigkeiten Lösungen gesucht werden:

1. Wie kann das Desinteresse der Schüler an ihren Rechten behoben werden?(zu Frage 2, Kap.6, S.249)
2. Wie muß eine Schülermitverwaltung gestaltet werden, die die Schüler für sinnvoll halten? (zu den Fragen 1, 2,3, Kap.6, S.249)

3. In welchem Ausmaß können jüngere Schüler beteiligt werden? (zu den Fragen 2 und 3, Kap.6., S.249)

4. Wie kann der Klassensprecher von Aufgaben befreit werden, die mit seiner Rolle als Vertrauensperson nicht zu vereinbaren sind? (zu Frage 1, Kap.6., S.249)

5. Kann Konflikten durch strukturelle Veränderungen vorgebeugt werden ?

Zu 1:

Ob die unzureichende Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Rechte auf Desinteresse zurückzuführen ist, kann beispielsweise durch aktives Zuhören des Lehrers oder durch Schulreportagen geklärt werden. Durch eine Auflistung der wichtigsten Konflikte kann die Unzufriedenheit mit einigen schulischen Situationen deutlich artikuliert werden. Auf dieser Grundlage können Schüler erst die Rechtslage auf eine mögliche Verbesserung dieser Situation hin sinnvoll überprüfen. Erst mit so konkreten Fragestellungen hat eine Diskussion der Gesetze zur Mitbestimmung und Mitwirkung, etwa im politischen Unterricht, wie sie beispielsweise Wagner[1] für das saarländische Schulmitbestimmungsgesetz darstellt, Aussicht, von den Schülern als wichtig und vielleicht auch als nützlich angesehen zu werden.

Zu 2:

Über die Gründe einer Ablehnung der Schülermitverwaltung wurden bereits Überlegungen angestellt (Kap.1.2, S.29 f sowie Kap.5.1.2.2 S.226). Vermutlich braucht sie weder abgeschafft noch grundlegend geändert zu werden, sondern

---

1) Wagner, Günter: Mitbestimmung und Mitwirkung der Schüler in der Schule,
in: Lehrer und Schule heute, Merzig/Saar, 26 (1975) H 1, S. 2 - 32

es würde möglicherweise bereits genügen, sie hinsichtlich zweier Ressorts, die aufgrund der Untersuchungsergebnisse als bedeutsam anzusehen sind - nämlich der Interessenvertretung und der sozial-emotionalen Hilfe -, zu erweitern.

Die Interessenvertretung, für die ein großes und verbreitetes Bedürfnis besteht, sollte in der Schülermitverwaltung institutionalisiert werden. Da Interessenvertretung außerhalb der Klasse gewöhnlich nur über den Verbindungslehrer, der seiner Aufgabe als Vermittler häufig nicht gewachsen ist[1], oder über das SMV-Ressort 'Verschiedenes' abgewickelt wird, ist die Lernbarkeit von Konfliktlösungen nicht gewährleistet.
Ein SMV-Ressortleiter für Interessenvertretung müßte lediglich die Aufgabe haben, eine für alle zugängliche Dokumentation über Problemlösungsprozesse seiner Schule, wie sie in Kap.1.1.3, S. 26 dargestellt wurde, anzulegen. Sie könnte Schülern und Lehrern Gelegenheit geben, an geglückten oder mißglückten Lösungsversuchen zu lernen.
Wenn die niederlagelose Konfliktlösung durchgeführt wird, kann eine solche Dokumentation bei keiner der beteiligten Personen das Gefühl des Angeprangertwerdens hinterlassen, da eine konstruktive, niederlagelose Konflitlösung keine Unterlegenen oder Verlierer kennt.
In einem Kollegium, das Konflikten eine dysfunktionale Wirkung zuschreibt (vgl.Kap.6., 1.1.3,S.262 ;Kap. 1.1.2, S.15 ff), kann eine solche Dokumentation allerdings durch ihre öffentliche Zugänglichkeit erhebliche

1) Der Verbindungslehrer ist, wie eine Kritik an seinem Amt es darstellt, häufig schlecht über die Rechtslage informiert und vermeidet bei seinen Vermittlungsversuchen eine Verschlechterung des Verhältnisses mit seinen Kollegen. An anderen Verbindungslehrern wird wiederum ihr zu geringes Engagement oder zu penetrante Belehrung ausgesetzt. Rinnert, Thomas: "Weg mit den Verbindungslehrern!" SV-Zeitschrift H 1, 1975, S.8 - 9

Spannungen auslösen, da die Lehrer einem Harmoniemodell folgen, in dem Konflikte nach Möglichkeit verdrängt werden. Eine Verbalisierung durch Dokumentationen würde von ihnen mit Rebellentum gleichgesetzt, da sie - was gleichzeitig sowohl Ursache als auch Folge der Verdrängung ist - eine Lösung des Konflikts für unmöglich halten. In einem solchen Fall muß eine Dokumentation durch eine sorgfältige Offenlegung von Sinn, Ziel und Technik eines Konfliktlösungsprozesses vorbereitet werden.

Weiter können einem solchen Archiv für Interessenvertretung auch die Schulreportagen der einzelnen Klassen angehören, weil dadurch die allgemeine Bedeutung der vorher als privat und individuell angesehenen Konflikte zusätzlich hervorgehoben werden kann. Sie könnten, nach Problembereichen geordnet, Lehrern und Schülern zugänglich gemacht, statistisch ausgewertet und auszugsweise in der Schülerzeitung veröffentlicht werden.

Durch eine so organisierte Interessenvertretung würde dem SMV-Ressortleiter kein unzumutbares Ausmaß an Zivilcourage abverlangt, da er sich ausschließlich als Sammler und Archivar zu betätigen braucht.

Viel größer als das Bedürfnis nach Interessenvertretung ist bei den Schülern jedoch, wie die Untersuchungsergebnisse zeigten, der Wunsch nach sozial-emotionaler Hilfeleistung. Ein Ressort, das etwa die Bezeichnung "Schüler helfen Schülern" tragen könnte, würde diesem Bedürfnis in mancher Hinsicht nachkommen. Der Ressortleiter hätte die Aufgabe, mit Hilfe eines oder mehrerer Lehrer eine freiwillige Helfergruppe von älteren Schülern nach entsprechender Vorbereitung zur Förderung leistungsschwacher oder psychisch beeinträchtigter jüngerer Schüler einzusetzen. Welche Formen diese Hilfe annehmen kann, sollen zwei Beispiele zeigen:

Zur Förderung leistungsschwacher jüngerer Schüler steht etwa das "Schüler-helfen-Schüler-Programm"[1] zur Verfügung, durch das jeweils ein älterer Schüler die Aufgabe eines Tutors für einen jüngeren Schüler in einem bestimmten Unterrichtsfach zu übernehmen lernt. Eine Evaluation dieser altersheterogenen Partnerarbeit zeigte deutliche Verbesserungen für die leistungsschwachen Schüler: Sie erbrachten bessere Testleistungen, wurden kooperativer, zeigten weniger Störverhalten, positivere soziale Einstellungen und weniger Angst.[2]

Psychisch beeinträchtigten jüngeren Schülern kann ebenfalls durch ältere Schüler geholfen werden, wie eine Untersuchung von Thiel[3] u.a. zeigt: Eine Gruppe von älteren Schüler-Helfern nahm an einem 8-wöchigen Kurs zur Förderung hilfreichen Gesprächsverhaltens[4] teil. Während der folgenden 8 Wochen führte jeder Schüler-Helfer regelmäßige helfende Einzelgespräche mit einem jüngeren Schüler, der besonders hohe Testwerte in Neurotizismus und Angst hatte. Bei einer anschließenden Nachuntersuchung ergab sich, daß fast ein Drittel der beeinträchtigten Schüler persönliche Schwierigkeiten vermindern konnte: Sie waren weniger neurotisch, weniger aggressiv, echter, extrovertierter, selbstbestimmter und fröhlicher geworden.[5]

---

1) Sandner, Helge: Schüler helfen Schülern. Versuch der Implementation des Cross-Age-Helping-Program, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25.Jg., 1978, S.24-31.
Das Schüler-helfen-Schülern-Programm ist eine Fortführung des Cross-Age-Helping-Ansatzes von Lippitt u.a.

2) Sandner, Helge, a.a.O., S.27 ff.

3) Thiel, Günter; Steinbach, Ingrid; Tausch, Anne-Marie: Schüler führen hilfreiche Gespräche mit Schülern, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25.Jg., 1978, S.78 - 81

4) Dabei handelte es sich um die Form des personenzentrierten Gesprächs nach Rogers, C.R.: Client-centered therapy, Boston 1951

5) Thiel, Günter u.a., a.a.O., S.80

Die Schülermitverantwortung könnte durch solche oder ähnliche Maßnahmen für die Schüler zu einer sinnvollen Institution werden, weil sie damit wirklich vorhandenen Bedürfnissen nachkommt. Die Maßnahmen zur sozial-emotionalen Hilfeleistung könnten dabei auch für eine Verwurzelung der Schülermitverwaltung im Gruppenleben sorgen, da sich solche Aktivitäten direkt und positiv auf andere Schüler auswirken. Den Klassensprechern würden darüber hinaus wichtige Funktionen - entweder direkt als Helfer oder indirekt als Vermittler - zukommen. Die notwendigen Vorbereitungskurse könnten - etwa in Form von Arbeitsgemeinschaften - ein Teil des Unterrichts werden, da nicht nur den jüngeren Schülern geholfen wird, sondern darüber hinaus auch die älteren Helfer-Schüler wichtige Lernziele erreichen: So beeinflußte die Arbeit am Schülerhelfen-Schülern-Programm die soziale Einstellung der Tutoren positiv[1], und auch die Schüler-Helfer wurden durch die Gespräche mehr einfühlend und verstehend, hilfreicher und weniger lenkend.[2]

Zu 3:
Während der Erhebungen zur Untersuchung über den Klassensprecher (1975) wurden die Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechte der befragten Schüler durch den SMV-Erlaß geregelt. Mittlerweile ist jedoch in Nordrhein-Westfalen das Schulmitwirkungsgesetz in Kraft getreten, durch das Die Rechtsstellung der Schüler in einigen Punkten verändert wird. Die folgenden Ausführungen beziehen sich deshalb auf beide Regelungen. Da die Untersuchungsergebnisse auf eine große Einsatzbereitschaft der jüngeren Schüler hinweisen und mit einer Entwicklung zur Selbstbestimmung ausschließlich aufgrund von Reifungsprozessen nur in einem geringen Ausmaß zu rechnen ist, sollte die Bereitschaft der jüngeren Schüler und ihrer Klassensprecher auch in Anspruch genommen werden, um sie mit den notwendigen Umweltreizen zu konfrontieren.

---

1) Sandner, Helge, a.a.O., S.29
2) Thiel, Günter u.a., a.a.O., S.78

Aus diesem Grunde sollte den Klassensprechern aller Jahrgänge die Beteiligung an Klassenkonferenzen und an Klassenpflegschaftsversammlungen, die das Schulmitwirkungsgesetz erst ab Klasse 7 vorsieht[1], gestattet werden. Eine solche Maßnahme liegt jedoch nicht im Ermessen der Schule, sondern wird erst durch eine entsprechende Änderung der Allgemeinen Konferenzordnung bzw. des Schulmitwirkungsgesetzes ermöglicht.

Eine vollwertige Mitgliedschaft von Klassensprechern der 5. und 6.Schuljahre im Schülerrat ist ebenfalls zu empfehlen. Sie konnte nach dem SMV-Erlaß gewährt werden (vgl.Kap.2.1.3, S. 94) und ist im Schulmitwirkungsgesetz bereits vorgesehen.[2] Diese Maßnahmen geben den jüngeren Klassensprechern Gelegenheit, die schulischen Einrichtungen kennenzulernen und verantwortlich an Entscheidungen von begrenzter Bedeutung, wie sie die Schülermitverwaltung, die sich seit Inkrafttreten des Schulmitwirkungsgesetzes Schülervertretung (SV) nennt, erfordert, mitzuwirken. Erst durch eine so weitgehende zweijährige Vorbereitungszeit können sie, bis sie das 7.Schuljahr erreicht haben, in die Lage versetzt werden, so das schulische Leben mitzubestimmen, wie es das Schulmitwirkungsgesetz vorsieht.

Den Klassensprechern der Klassen 5 und 6 sollten also alle Beteiligungs-, jedoch keine Mitbestimmungsrechte eingeräumt werden. Damit erhalten sie zahlreiche Anregungen, ohne jedoch durch folgenschwere Entscheidungen belastet zu werden, die ihre noch starre, nicht weiter differenzierbare Urteilsfähigkeit (vgl.Kap.2.1. S.83 f) überfordern würden.

---

1) Landtag Nordrhein-Westfalen, 8.Wahlperiode: Gesetzentwurf der Landesregierung; Gesetz über die Mitwirkung im Schulwesen - Schulmitwirkungsgesetz (SchMG), in: Bildung aktuell, Heft 3, Düsseldorf 1977, § 11

2) ebenda, § 12

zu 4:
Aufgaben des Klassensprechers, die gleichzeitig Entlastungsfunktion für den Lehrer haben, sind mit seiner Rolle als Vertrauensperson nicht zu vereinbaren. Dies ist besonders dann der Fall, wenn sich der Klassensprecher mit disziplinarischen Maßnahmen gegen seine Mitschüler wendet.

Auf die Problematik dieser Aufgaben wurde in Kap.5.1.2.1, S.224 eingegangen. Um den Klassensprecher von solchen Tätigkeiten zu befreien, könnten diese Aufgaben auf mehrere Schüler, die gewählt oder vom Lehrer ernannt sein können, verteilt werden. Jedoch sollte man der Gefahr, daß die Schüler die Sympathie ihrer Klassenkameraden verlieren, wenn sie sich zur Aufrechterhaltung von Disziplin oder Ordnung gegen ihre Mitschüler wenden müssen, vorbeugen, indem diese Aufgaben in kürzeren Zeitabständen immer wieder anderen Schülern übertragen werden.

zu 5:
Um Konflikten vorbeugen zu können, ist eine planmäßige Beratung im Schulbereich notwendig, die bisher jedoch von den Beratungsstellen nicht angeboten wird. So lasten Schulpsychologen und Bildungsberater in der Einzelfallhilfe Leistungs- und Anpassungsstörungen ihren Klienten häufig als persönliches Ungenügen an, ohne die Störungen als Ausdruck unzureichender Bedingungen im Lernbetrieb zu sehen. Auch wird "Systemberatung als auf die Organisation Schule gerichteter innovatorischer Beitrag zur Veränderung des Bildungssystems ... bisher von den Bildungsberatern kaum betrieben".[1] Stattdessen werden die Dienste "zu 'Reparaturwerkstätten', in denen Berater als 'Mädchen für alles' Feuerwehrfunktion zu erfüllen"[2] haben.
Eine sinnvolle Zusammenarbeit von Einzelfallhilfe und Systemberatung könnte etwa in einer systematischen Aus-

---

1) Faulstich-Wieland, Hannelore: Konzept oder Konzeptmangel der Beratung im Schulbereich? in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25.Jg. 1978, S.106

2) ebenda

wertung der verschiedensten Beratungsanlässe bestehen, die "sowohl prophylaktisch wie innovatorisch betrieben werden könnte".[1]
Eine solche Auswertung kann Bildungsberatern ermöglichen, als Organisationsberater in Schulen tätig zu werden, um die Bedingungen im Lernbetrieb zu verbessern.

Eine weitere Möglichkeit, prophylaktisch tätig zu werden, bietet sich Schulpsychologen und Bilderungsberatern bei der Betreuung der unter Punkt 2 vorgeschlagenen Schülerhilfe (Schüler-helfen-Schülern-Programm; Schüler führen hilfreiche Gespräche mit Schülern).

Die genannten Maßnahmen erfordern zwar zunächst einen erheblichen Aufwand, sie könnten jedoch dabei helfen, psychische Beeinträchtigungen zu vermeiden, so daß sich spätere Beratungsfälle erübrigen würden.

6.2 Konsequenzen für den Lehrer

Die in Kap.6.1 gemachten Vorschläge stellen hohe Anforderungen an Schüler und Lehrer. Insbesondere wird vom Lehrer ein hohes Ausmaß an Unterstützung verlangt, das in Art und Umfang weit über die lerntheoretische Definition, wie sie der Unterstützungs-Skala zugrunde liegt, hinausgeht.

Im folgenden Kapitel sollen deshalb verschiedene Wege aufgezeigt werden, die Lehrer befähigen, diesen durch die Fragen 5 und 6, Kap.6., S.250 sowie die Vorschläge von Kap.6 dargestellten Anforderungen gerecht zu werden. Durch seine Unterrichtsvorbereitung hat der Lehrer eine Möglichkeit, vorhersehbare Störungen - etwa in Form von Konflikten - schon in der Planung zu berücksichtigen und ihnen mit verschiedenen Handlungsstrategien - Neulinger[2] nennt Beispiele von Vorbeugung, Vermeidungsstrategie, Interventionsmöglichkeiten - zu begegnen.

---

1) Faulstich-Wieland, H., a.a.O.

2) Neulinger, Klaus U.: Muß die Schule krank machen ? Freiburg 1978, S.42 f

Eine Möglichkeit zur machtlosen Verständigung mit seinen Schülern bietet sich dem Lehrer, wenn er von Du-Botschaften zu Ich-Botschaften übergeht[1]:

Du-Botschaft: Du bist ungezogen.

Ich-Botschaft: Wenn du die Füße in den Gang streckst (a), stolpere ich leicht darüber (b) und fürchte, daß ich fallen und mir wehtun werde (c).

Die Du-Botschaft sagt nur etwas über den Schüler aus und enthält eine Bewertung nicht nur seines Verhaltens in der betreffenden Situation, sondern verallgemeinernd oft auch seines Charakters. Die Ich-Botschaft dagegen enthält eine wertungsfreie Beschreibung des Verhaltens (a), den konkreten Effekt für den Lehrer (b) und einen Ausdruck seiner Gefühle (c).

Während der Schüler mit der Du-Botschaft nur etwas über sich selbst erfährt, erkennt er durch die Ich-Botschaft, wie sein Verhalten andere berührt, und kann somit sensibel werden für die Wahrnehmung fremder Bedürfnisse.

Da die Ich-Botschaft keine Aufforderung und keinen Befehl beinhaltet (z.B. "Zieh die Füße ein!") , ist sie gleichzeitig ein Mittel zu repressionsarmer Verständigung, die den Schüler bestimmen läßt, ob und wie er sein Verhalten ändert.

Eine weitere Verbesserung der Verständigung zwischen Lehrer und Schüler kann durch ein Empathie-Training[2] des Lehrers erreicht werden. Durch ein Training der interpersonellen Wahrnehmungsfähigkeit lernt er, etwaige verschlüsselte Botschaften seiner Schüler zu verstehen.

Die Möglichkeit des verstehenden Zuhörens wird damit zu einer wichtigen Voraussetzung des bereits beschriebenen aktiven Zuhörens (vgl.6.1.1.1, S.254).

---

1) Gordon, Thomas, a.a.O., S.112-125

2) Bullmer, Kenneth: Empathie - ein programmierter Text zur Verbesserung der interpersonellen Wahrnehmungsfähigkeit, München 1978

Die Übernahme der Rolle eines Therapeuten erfordert vom Lehrer zunächst eine grundlegende Veränderung seiner Einstellung zum Schüler, die auf Annahme, Wertschätzung, Offenheit und dem weitgehenden Verzicht auf Machtanwendung beruht. Weiter muß er verschiedene Techniken (das aktive Zuhören, die niederlagelose Methode zur Lösung von Konflikten, die Laboratoriumsmethode, die Sendung von Ich-Botschaften) kennen. Jedoch können "Einstellungen und Überzeugungen nur dann im Verhalten wirksam werden ..., wenn die ihnen entsprechenden Verhaltensweisen gelernt - trainiert - wurden. Es genügt nicht, die Skills des Lehrerverhaltens zu kennen, um sie zu können".[1]

Lehrer, die ihre Schüler den Vorschlägen entsprechend erziehen wollen, müßten also zunächst selbst an gruppendynamischen Veranstaltungen teilnehmen, um effektive Verhaltensweisen zu erlernen. Wie einige Erfahrungs- und Kontrollberichte im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung zeigen, ist die Laboratoriumsmethode bei der Erreichung solcher Ziele erfolgreich.[2] Die von Gordon vorgeschlagenen Methoden wurden in amerikanischen Ausbildungsstätten erprobt[3], es liegen allerdings keine Daten über ihre Wirksamkeit vor.
Gruppendynamisches Selbsterfahrungstraining mit dem Ziel, "ein Studium der im Unbewußten wurzelnden Konfliktdynamik zu ermöglichen"[4], wird in Form von Balintgruppen für Lehrer auch von der Deutschen Gruppenpsychotherapeutischen Gesellschaft (DGG) angeboten.

---

1) Grell, Jochen: Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim 1975[4], S.215 f.

2) Lutz, M. und Ronellenfitsch, W.: Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung, Ulm 1971, S.140 f; Spangenberg, K., a.a.O., S.86

3) Gordon, Thomas, a.a.O., S.18

4) Psychoanalytische Gruppendynamik, Veranstaltungskalender der Deutschen Gruppenpsychotherapeutischen Gesellschaft (DGG), Fachbereich Gruppendynamik Düsseldorf 1979

Während durch die Balintgruppen Veränderungen auf der sozial-emotionalen Ebene ausgelöst werden, versuchen Trainingsseminare, wie sie beispielsweise von Barres[1] durchgeführt wurden, häufig eine Verbesserung direkt auf der Handlungsebene zu erreichen.
So zeigten die von Barres trainierten Pädagogikstudenten Fortschritte bezüglich ihrer Sensivität für angemessenes/unangemessenes Erziehungsverhalten sowie bezüglich ihrer Verbalisierungsfähigkeit angemessener Erzieheräußerungen[2], jedoch wurden "weniger deutlich erkennbare Einflüsse im Sinne der Erwartungen hinsichtlich der Veränderung erziehungsrelevanter Einstellungen beobachtet." [3]
Vermutlich sind sowohl Balintgruppen als auch Trainingsseminare im Ansatz zu einseitig, um Lehrerunterstützung wirksam zu verbessern, da diese auf Veränderungen im emotionalen Bereich sowie auf Verhaltens- und Einstellungsebene beruhen. Es scheint somit notwendig zu sein, ein so komplexes Geschehen wie die erzieherischen Fähigkeiten von Lehrern durch ein ebenfalls komplexes Verfahren zu verändern.
Ein solches umfassenderes Konzept zur Verbesserung der erzieherischen Handlungskompetenz[4] wird von Ungelenk u.a. für den Vorschulbereich angeboten. Das Verfahren dürfte - in abgewandelter Form auf die Schulsituation übertragen - für Lehrer besonders hilfreich sein, da es mehrdimensional angelegt ist: "Eine angemessene Kombination sollte Lernprozesse auf allen drei Einstellungs- bzw. Haltungsebenen

---

1) Barres, Egon: Zur Effektivität erziehungspsychologischer Trainingsseminare, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 24.Jg., H 3, 1977 (S.154-163

2) ebenda, S.154

3) ebenda, S.160

4) Ungelenk, Bernd; Wollschläger, Petra; Schmidt-Denter, Ulrich; Nickel, Horst: Konzeption und Erprobung eines Verfahrens zur Verbesserung der erzieherischen Handlungskompetenz im Vorschulbereich (Erzieherinnentraining), in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25.Jg. H 6, 1978 (S.337-344)

auslösen: der kognitiven, der emotional-sozialen und der verhaltensorientierten (aktionalen) Ebene."[1]
Das Konzept verbindet deshalb "Elemente gruppendynamischer Prozesse und verschiedener Ansätze eines Erfahrungstrainings mit solchen des Microteachings".[2]

6.3 Grenzen der Förderung emanzipativer Lernprozesse

Die in diesem Kapitel angeführten Vorschläge stellen hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler, jedoch werden dem Erreichen der aufgezählten Erziehungsziele auch bei vorhandener erzieherischer Handlungskompetenz - besonders, wenn ein Lehrer als einziger an seiner Schule eine Erziehung zur Selbstbestimmung realisiert - oft von außen Grenzen gesetzt, so daß er "neben den sachbezogenen noch alle zusätzlichen Schwierigkeiten zu bewältigen (hat), die sich sowohl innerhalb seiner Schule als auch gegenüber seinen Vorgesetzten daraus ergeben".[3]
Diese Schwierigkeiten können in einem mit der Einführung der neuen Techniken verbundenen vorübergehenden Leistungsabfall oder auch in dem gelegentlich zu beobachtenden Umstand bestehen, daß beim "Vorgesetzten ein kurzfristig abfragbares Wissen als Bewertungskriterium des Unterrichtserfolges höher rangiert als der Erwerb nur langfristig erreichbarer Lernziele und die Ausbildung entsprechender Arbeits- und Denkformen".[4]
Zudem werden die Kollegen dieses Lehrers, wenn sie im Fachunterricht bei einer zur Selbstbestimmung erzogenen Klasse Methoden und Techniken anwenden, die machtbezogen sind, feststellen, daß die Schüler von wohleingeschliffenen Interaktionssequenzen abweichen, und dieses Verhalten als Disziplinschwierigkeiten wahrnehmen. Eine Abkehr von diesen Verhaltensmustern kann nämlich große Verwirrung zur Folge haben und einen starken Gegendruck

---

1) Ungelenk u.a., a.a.O., S.338
2) ebenda, S.337
3) Nickel, Horst, a.a.O. (1973), S.107
4) ebenda, S.108

zu den gewohnten Verhaltensweisen auslösen.[1] Solche Situationen kommen vor, weil dann bei Lehrern und Schülern unterschiedliche Definitionen über ihre sozialen Rollen existieren, über die verschiedenen Erwartungshaltungen jedoch Unklarheit besteht. Eine deutliche Artikulation dieser Erwartungshaltung könnte, wenn auch nicht immer zu einem Konsensus aller Beteiligten, so doch auf jeden Fall aber zu einem besseren Verständnis beitragen.

Begrenzt wird eine konfliktlösende Erziehung insbesondere durch die Tatsache, daß nicht alle Konflikte lösbar sind. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Wertvorstellungen in der Schule kollidieren[2], oder wenn die Konflikte durch strukturelle Bedingungen der Schule ausgelöst werden, die nicht verändert werden können, möglicherweise auch nicht verändert werden sollen: "Wenn sie ehrlich ist, muß auch eine emanzipatorische Erziehung zugeben, daß es Konflikte gibt, mit denen man leben muß, die sich nicht überwinden lassen - auch nicht durch Systemveränderungen."[3]
Solche unlösbaren Konflikte bestehen z.B. in allen Bereichen, in denen die Schule undemokratisch sein und bleiben muß (vgl. Kap.1.1.3, S.26). Es wird jedoch sicherlich auch schon zum Abbau von Spannungen in der Schule beitragen, wenn die Schüler unlösbare Konflikte als solche erkennen und ihre Ursachen akzeptieren oder wenigstens begreifen können.

Die Hoffnung, daß durch Demokratisierungsversuche und konfliktlösende Erziehung die Schule später einmal konflikt- und spannungsfrei funktionieren wird, kann sich somit nicht erfüllen, denn "damit haben die Probleme keineswegs abgenommen, aber ihre Beurteilung und Bewältigung ist bewußter und für sachliche Kritik zugänglicher geworden".[4]

---

1) Calvert, Barbara, a.a.O., S.108

2) Zahlreiche Anregungen zur Vermeidung solcher Kollisionen von Wertvorstellungen gibt Gordon, Thomas, a.a.O., S.243-265

3) Braun, Walter, a.a.O., S.109

4) Wehnes, Franz-Josef, a.a.O., S.21

Eine emanzipatorische Erziehung stößt zuletzt nicht nur nach außen, also aufgrund situativer Bedingungen, an Grenzen, sondern sie ist letztlich nicht vollständig, reicht also als alleinige Erziehung nicht aus. Denn die emanzipatorische Pädagogik kann zwar auf die Fragen antworten, warum Befreiung und Selbstbestimmung nötig sind und wie sie erreicht werden können, sie sagt aber nichts darüber aus, wozu die Freiheit verwendet werden kann, in welchem Sinnzusammenhang Selbstbestimmung stattfinden sollte.

"Alle ... Wissenschaften (werden) nach dem Sinn, und zwar nach dem Sinn des Menschseins überhaupt, gefragt. Diese Sinnfrage ist die in Wahrheit emanzipatorische Frage für den Menschen, weil ... nur in der Rückbindung an den Sinn, die für ihn gleichzeitig zum Ziel wird, eine Verwirklichung seiner Personalität in Freiheit möglich ist. ... Sinn kann letztlich nicht gegeben, sondern er muß gefunden werden."[1]

Auf indirektem Wege zumindest ermöglichen die angeführten Methoden zur besseren Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse und Motive dem Schüler eine solche Sinnfindung. Sie kann sich jedoch nur auf bereits latent Vorhandenes beziehen. Es ist sicher darüber hinaus auch Aufgabe des Lehrers, Sinn anzubieten, den der Schüler dann - sich selbst bestimmend - wählen oder ablehnen kann.

---

1) Braun, Walter, a.a.O., S.102

7. Literaturverzeichnis

Aebli, H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969

Auer, Frank von: Demokratisierung in der Schule, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Band 24, 1972

Anderson, H.H.; Brewer, J.W.; Reed, Mary F.: Studies of teacher's classroom personalities III. Follow-up studies of the effects of dominative and integrative contacts on children's behavior, in: Appl.Psycholog.Monogr. 1946, No.11

Bales, Robert F.: Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen, in: König, René (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln 1966, S.148-170

Bales, Robert F.; Slater, Philipp E.: Role differentiation, in: Parsons, Talcott; Bales, R.F.: Family socialisation and interaction process, Glencoe 1955, S.259-306

Bandura, Albert: Verhaltenstheorie und die Modelle des Menschen, in: Bandura, Albert (Hrsg.): Lernen am Modell, Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart 1976, S.205-229

" : Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart 1979

Barres, Egon: Zur Effektivität erziehungspsychologischer Trainingsseminare, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 24.Jg., H 3, 1977, S.154-163

Blackham, Garth J.; Silbermann, Adolph: Grundlagen und Methoden der Verhaltensmodifikation bei Kindern, Weinheim 1975

Belles, R.C.: Bekräftigung, in: Arnold, Wilhelm; Eysenck, Hans-Jürgen; Meili, Richard (Hrsg.): Lexikon der Psychologie, Freiburg 1973, Band 1, S.256-260

Becker, W.C.: Consequences of different kinds of parental discipline, in: Hoffmann, M.L.; Hoffmann, C.W. (Hrsg.): Review of Child Development, Research, 1964, Vol 1, New York, S.169-208

Benninghaus, H.: Deskriptive Statistik, Stuttgart 1976

Binge, Günter: Die Aufgaben der SMV heute, Hannover 1965 (unveröffentlichtes Manuskript; zitiert in: Holtmann, Antonius und Reinhardt, Sibylle: Schülermitverantwortung, Geschichte und Ende einer Ideologie, Weinheim 1971)

Bohnsack, Fritz: Schülermitverantwortung in außerdeutschen Ländern, in: Scheibe, Wolfgang: Schülermitverantwortung, ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung, Berlin 1959, S.104-121

Boos-Nünning, Ursula: Dimension der Religiosität; zur Operationalisierung und Messung von religiösen Einstellungen, München 1972

Borchert, Johann: Empirische Untersuchungen über Beziehungen zwischen Erziehungsverhalten von Lehrern und Müttern und seine Rezeption durch die betroffenen Schüler, im Hinblick auf Schulangst, Anstrengungsvermeidung und soziale Beliebtheit, Dissertation Dortmund 1974

Braun, Walter: Emanzipation als pädagogisches Problem, Saarbrücken 1977

Brüggen, Gerhard: Möglichkeiten und Grenzen der Soziometrie, Berlin 1974

Bullmer, Kenneth: Empathie - ein programmierter Text zur Verbesserung der interpersonellen Wahrnehmungsfähigkeit, München 1978

Calvert, Barbara: Die Schülerrolle - Erwartungen und Beziehungen, Ravensburg 1976

Carter, L.F.: Leadership and Small-Group-Behavior, in: Sherif, M. u.Wilson, M.O.: Group Relations at the Crossroads, New York 1953

Cartwright, D.; Zander, A. (Hrsg.): Group dynamics. Research and Theory, New York 1960

Clauss, Günter; Ebner, Heinz: Grundlagen der Statistik, Frankfurt 1972

Claußen, Bernhard: Theoretische Grundlegung sowie ansatzweise Entwicklung und Evaluation einer emanzipatorischen Lerneinheit als Baustein zur Förderung alternativer Geschlechtsrollenerwartungen, Dissertation Hamburg 1975

Dannenberg, Erika: Gruppenbildung in einer Mädchenklasse, in: Gruppendynamik, H 2, 1970, S.155-171

Dahrendorf, Ralf: Gesellschaft und Freiheit, München 1961

Deutsch, M.: Trust and suspicion, in: Journal of Conflict Resolution,4, 1958, S.265-279

Dietze, Lutz: Von der Schulanstalt zur Lehranstalt, in: SV-Zeitschrift, H 2/75, S.5

" : Dürfen Schüler streiken ? in: Stern Nr.15, 1977, S.84

Dollase, Rainer: Zur Unzuverlässigkeit soziometrischer Wahlen in Schulklassen, in: Schule und Psychologie 1972, 19.Jg., S.39-46

Engelhardt, Michael von: Lernziel: Mündige Schüler, in: betrifft: erziehung, Februar 1979, S.20-25

Engelmayer, Otto: Die Schülerpersönlichkeit des Hauptschülers, München 1970

Eysenck, H.J.: Eigenschaften, in: Arnold, Wilhelm; Eysenck, Hans-Jürgen; Meili, Richard: Lexikon der Psychologie, Freiburg 1973, S.430-439

Fahrenberg, Jochen; Selg, Herbert; Hampel, Rainer: Das Freiburger Persönlichkeitsinventar FPI, Handanweisung, Göttingen 1978 3

Faulstich-Wieland, Hannelore: Konzept oder Konzeptmangel der Beratung im Schulbereich ? in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25.Jg. 1978, S.101 -110

Fiedler, F.E.: A Contingency Modell of Leadership Effectiveness, in: Berkowitz, L. (Hrsg.): Advances in Experimental Social Psychology, Vol.1, New York Academic Press, 1964

Flanders, N.A.: Interaction Analysis in the classroom. A manual for Observers. College of Education, University of Minnesota, Minneapolis,1960

Foerster, Friedrich Wilhelm: Staatsbürgerliche Erziehung, Leipzig und Berlin 1914 [2]

Gagell, Gustav: Die Selbstregierung der Schüler, München 1920

Geiger, Th.: Führung, in: Vierkandt, A.(Hrsg.): Handwörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1959, S.135-141

Gibb, Cecil A.: Leadership, in: Lindzey, Gardner u.Aronson, Elliot (Hrsg.): Handbook of social psychology, Bd,IV, Cambridge, Mass. 1954, S.205-283

Gordon, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz, Hamburg 1977

Graumann, Carl-Friedrich: Eigenschaften als Problem der Persönlichkeitsforschung, in: Lersch, Ph.; Sander, F.; Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Göttingen 1960, Band 4, S.87-154

" : Einführung in die Psychologie, Band 1, Motivation, Frankfurt 1969

Grell, Jochen: Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim 1975[4]

Hartshorne, H.; May, M.A. und Shuttleworth,F.K.: Studies in the nature of character: Vol.III, Studies in the organization of character, New York; Macmillan 1930

Heckhausen, Heinz: Motive und ihre Entstehung, in: Weinert, Franz E.; Graumann, Carl-Friedrich; Heckhausen, Heinz; Hofer, Manfred: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Band 1, Frankfurt 1974, S.133-172

Heckhausen, Heinz; Oswald, A.: Erziehungspraktiken der Mutter und Leistungsverhalten des normalen und gliedmaßengeschädigten Kindes, in: Ewert , Otto M. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Band 1, Köln 1972, S.201-217

Heinrich, Hanns Ch.: Skalen zur Erfassung von Formen elterlicher Bekräftigung bei Mädchen, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 1974, Band 21, H.2, S.226-249

Heller, Kurt; Nickel, Horst: Psychologie in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1976

Heller, Kurt; Rosemann, Bernh.: Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen, Stuttgart 1974

Hemphill, J.-K.: Leader behavior description. Personnel Research Board, Ohio 1950

Hentig, Hartmut von: Zu Protokoll: Mitbestimmung im Alltag, in: Gesamtschule, Braunschweig, 7 (1975), H 5, S.6-8

Herrmann, Eckhard: Die Situation der SMV an Haupt- und Realschule, in: SV-Zeitschrift H3/4, 1973, S.10-11

Herrmann, Th.: Diskussionsbemerkung, in: Lukesch, Helmut (Hrsg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile, Göttingen 1975

Herrmann, Th.; Schitajewski, E.; Ahrens, H.J.: Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: Strenge und Unterstützung, in: Archiv für die gesamte Psychologie, 1968, 120, S.74-105

Herrmann, Th.; Stapf, A.; Krohne, W.: Die Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils, in: Diagnostica, 1971, 17, S.118-133

Herrmann, Th.; Stapf, Kurt H.: Zum Marburger Zweikomponenten-Konzept des elterlichen Erziehungsstils: Anmerkungen zur Kritik von Lukesch, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1977, Band 9, Heft 3, S.198-204

Herrmann, Th.; Stapf, A.; Deutsch, W.: Datensammeln ohne Ende ? Anmerkungen zur Erziehungsstilforschung, in: Psychologische Rundschau 1975, 26, S.176-182

Hilgard, Ernest R.; Bower, Gordon H.: Theorien des Lernens, Band 1, Stuttgart 1971

Höger, D.: Einführung in die Pädagogische Psychologie, Stuttgart 1972

Hofstätter, Peter R.; Wendt, Dirk: Quantitative Methoden der Psychologie, München 1967

Holtmann, Antonius; Reinhardt, Sibylle: Schülermitverantwortung, Geschichte und Ende einer Ideologie, Weinheim 1971

Horn, K.: Politische und methodologische Aspekte gruppendynamischer Verfahren, in: Das Argument 50, S.261-283

Hull, C.G.: Principles of behavior, New York 1943

Irle, Martin: Lehrbuch der Sozialpsychologie, Göttingen 1975

Jaspers, Karl: Autorität und Freiheit, in: Wir machen mit, Jg.7 (59) H 1, S.1-2

Jennings, Helen Hall: Leadership and Isolation, New York 1947

Kaiser, Carl-Christian: Glanz und Elend der Schülermitverwaltung, in: Offene Welt, Jg.1956, Nr.45, S.488-491

Kerlinger, F.N.: Foundations of Behavioral Research, New York 1964

Kerschensteiner, Georg: Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, o.O. 1910

Koch, Jens-Jörg: Was verspricht der KSE ? Was kann er halten ? in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 22.Jg. 1975, S.97-105

Konitzer, Ulrich: Die Schülerbewegung - Chronologie und Deutung, in: Frankfurter Hefte, 1975, H.4, S.76-80

Krauth, Joachim; Lienert, Gustav Adolf: Die Kontigurationsfrequenzanalyse (KFA) und ihre Anwendung in Psychologie und Medizin, Freiburg 1973

Krech, D.; Crutchfield,R.S.: Theory and problems of social psychology, New York 1948

Krüger, Hans-Peter; Lehmacher, Walter; Wall, Klaus-Dieter: Statistische Tafeln für Gesellschafts- und Biowissenschaften, Band 1: Die Vierfeldtafel, Weinheim 1979

Kultusministe ium Württemberg-Baden: Mitverantwortung und Mitverwaltung der Jugend im Leben der Schule, Stuttgart 1950

Kultusministerkonferenz: Erklärung vom 25.5.1973 "Zur Stellung des Schülers in der Schule" in: SV-Zeitschrift, H.2, 1973, S,1-3

Kury, Helmut; Bäuerle, Siegfried: Persönlichkeitsstruktur beliebter und unbeliebter Schüler, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 24.Jg., H 4, 1977, S.244-247

Kuper, Ernst: Demokratisierung von Schule und Schulverwaltung, München 1977

Landesvorstand der SMV von NRW (Hrsg.): Schriftenreihe der SMV an berufsbildenden Schulen, Bd.2: "SMV-Praxis in der Schule", in: SV-Zeitschrift, H2/74, S.4-5

Landtag Nordrhein-Westfalen (8.Wahlperiode): Gesetzentwurf der Landesregierung; Gesetz über die Mitwirkung im Schulwesen - Schulmitwirkungsgesetz (SchMG), in: Bildung aktuell, Heft 3, Düsseldorf 1977

Liebel, Hermann: Führungspsychologie - theoretische und empirische Beiträge, Göttingen 1978

Lienert, Gustav A.: Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik, Meisenheim 1973

Lang, Norbert: Vorwort zur deutschsprachigen Ausgabe von Calvert, Barbara: Die Schülerrolle - Erwartungen und Beziehungen, Ravensburg 1976

Lewin, Kurt; Lippitt, R.; White, R.K.: Pattern of aggressive behavior in experimentally created "social climates", in: Journal of Social Psychology, 1939, 10, S.271-299

Likert, R.: A Technique for the Measurement of Attitudes, in: Psychological Archieves, No.140, 1932, S.1-55

Lißmann, Urban; Mainberger, Ursula: Experimentelle Untersuchung der Effektivität eines Kreativitätstrainingsprogramms, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 24.Jg., 1977, S.328-332

Lucaszyk, Kurt: Zur Theorie der Führerrolle, in: Psychologische Rundschau 11, 1960, S.179-188

Lukesch, Helmut: Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte, Stuttgart 1975

Lukesch, Helmut; Tischler, Alfred: Selbst- und fremdperzipierter elterlicher Erziehungsstil, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1975, Band VII, H.2, S.88-99

Lukesch. Helmut: Das Marburger Zweikomponenten-Konzept des elterlichen Erziehungsstils, vier kritische Anmerkungen, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1977, Band IX, H 3, S.192-197

Luserke, Martin: Schulgemeinde (Der Aufbau der neuen Schule), Berlin 1919

Lutz, M.; Ronellenfitsch,W.: Gruppendynamisches Training in der Lehrerfortbildung, Ulm 1971

Masendorf, F.: Untersuchungen zu lernpsychologisch spezifizierten Aspekten des Interaktions- und Unterrichtsstils von Lehrern aus der Sicht der Schüler, Dissertation Dortmund 1973

Mattejat, F.: Normen
in: Arnold, Wilhelm; Eysenck, Hans-Jürgen; Meili, Richard (Hrsg.): Lexikon der Psychologie, Band 2, Freiburg 1973, S.661-664

May, Walter: Die Schülerselbstverwaltung, Berlin 1949

Medley, D.; Mitzel, H.E.: OScAR (Observation Schedule and Record) Studies of teacher behavior: Refinement of two techniques for assessing teacher's classroom behaviors.
New York: Board of Higher Education. City of New York, Div.Evaluation,1955 (Res.Serie's No.28)

Merei, Ferenc: Group Leadership and Institutionalization,
in: Maccoby, Eleanor; Newcomb, Theodore M.; Hartley, Eugene L.: Readings in Social Psychology, New York 1958, S.522-532

Morrison, D.; Henkel, R.: The Significance Test Controversy, Chicago 1970

Mulaik, S.A.: The foundations of factor analysis, New York 1972

Naudascher, Brigitte: Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten - Theorien - Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung, Bad Heilbrunn 1977

Neubauer, Walter F.: Implizite Führungstheorie und Lehrerverhalten,
in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 21.Jg., 1974, H 4, S.233-242

Neulinger, Klaus U.: Muß die Schule krank machen ? Freiburg 1978

Nickel, Horst: Zum Verhältnis von Entwicklungspsychologie und praktischer Pädagogik - Versuch einer Revision und Neuorientierung,
in:

Nickel, Horst und Langhorst, Erich (Hrsg.): Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie, Stuttgart 1973, S.13-29

Nickel, Horst: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Band II, Stuttgart 1975

" : Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 23.Jg. 1976, S.153-172

Nie,Norman H.; Bent, Dale H.; Hull, C.Hadlai: SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, Mc Craw Hill 1970

Olweus, Dan: Der "moderne" Interaktionismus von Person und Situation und sxine varianzanalytische Sackgasse, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1976, Band VIII H 3, S.171-185

Pädagogische Arbeitsstelle: Aufbau, Aufgaben und Arbeitstechnik der Schülermitverwaltung, Berlin 1954

Parsons, T.: The Social System, in: The Free Press, Glencoe, Ill. 1951

Pestalozza, August Graf von: Die Schulgemeinde (ein Versuch zu ihrem Aufbau auf philosophischer Grundlage), Langensalza 1921

Pfau, Dieter: Test, in: Arnold, W.; Eysenck, H.J.; Meili,R. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie, Band 3, S.536

Pfeiffer, Horst: Entwicklungs- und sozialpsychologische Aspekte bei der Wahl von Klassensprechern, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 25.Jg. 1976, S.24-28

Postman, Neil: In 12 Jahren 750 000 Werbespots, in: Der Spiegel Nr.1-2/1980, S.148-150

Preuss-Lausitz, Ulf: Wege zur demokratischen Schule. Ein streitbarer Versuch, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 14 (1969),1, S.45-61

Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit: Die Lebenswelt von Hauptschülern, München 1975

Protokoll des Lehrganges Nr.7/75 an der Staatlichen Akademie Calw vom 18.-22.Febr.1975: Probleme der SMV an Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen, in: SV-Zeitschrift, H 1/75, S.3-6

Rahm, Dorothea: Untersuchungen über den Zusammenhang von repressiver Erziehungseinstellung und Kreativität, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 21.Jg., 1974, S.259-269

Rheinische Post: 25.1.79: Begehrtes Gymnasium; Zahl der Hauptschüler sinkt weiter. Spalte Wissenschaft und Bildung

Rinnert, Thomas: Weg mit den Verbindungslehrern! in: SV-Zeitschrift, H 1, 1975, S.8-9

Rittelmeyer, Christian; Wartenberg, Gerd: Verständigung und Interaktion zur politischen Dimension der Gruppendynamik, München 1975

Roberts, Karlene H.; Rost, Detlef H.: Analyse und Bewertung empirischer Untersuchungen, Weinheim 1974 2

Rogers, C.R.: Client-centered therapy, Boston 1951

Roloff, E.-A.: Erziehung zur Politik, Bd.1: Sozialwissenschaftliche Grundlagen, Göttingen 1972

Rosemann, Bernhard: Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1978, H 1, S.39-48

Rosenmayr, Leopold: Familienbeziehungen und Freizeitgewohnheiten jugendlicher Arbeiter - eine Untersuchung von 800 Lehrlingen in Wien und Niederösterreich, Wien 1963

Ruppert, J.P.: Erzieherpersönlichkeit und Stilformen der Erziehung, in: Hetzer, H.(Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Handbuch der Psychologie, Bd.10, Göttingen 1959, S.144-169

Sahner, H.: Statistik für Soziologen; Band 2: Schließende Statistik, Köln 1971

Sandner, Helge: Schüler helfen Schülern, Versuch der Implementation des Cross-Age-Helping-Program, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25.Jg., 1978, S.24-31

Secord, Paul; Backmann, Carl W.: Sozialpsychologie, Frankfurt 1976

Seitz, Willi; Wehner, E.G.; Henke, M.: Ähnlichkeit des Erziehungsstils zwischen Müttern und Vätern 7-8-jähriger Jungen, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1970, H 2, S.1-14

Siegel, Sidney: Nonparametric Statistics, New York 1956

Spangenberg, K.: Chancen der Gruppenpädagogik, Weinheim 1972

Spranger, Eduard: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, Bonn 1961

Sprenger, Burkhardt: Schulmitwirkungsgesetz - wichtiger denn je, in: Bildung aktuell, Heft 3, März 1977, Düsseldorf, S.102-133

Stapf, K.H.; Herrmann, Th.; Stapf, A.; Stäcker, K.H.: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils, Stuttgart 1972

Stephany, Horst: Die Schülermitverwaltung in NRW aus rechtlicher Sicht, in: SV-Zeitschrift, H 1/72, S.10-12; H 2/72, S.14-16; H 3-4/72, S.22-25

Sturzebecher, Klaus: Lehrerdependenz in Konfliktsituationen des Schulalltags, Marburg 1973

Schaefer, E.S.: A circumplex model for maternal behavior, in: Journal of Abnormal Social Psychology, 1959, S.241-246

Schaefer, Hans-Heinz: Schülerwünsche und Schulwirklichkeit, in: Die berufsbildende Schule, Band 21, 1969, S.180-188

Schäfer, Otto: Zur Gruppenstruktur der Gymnasialklasse,
in: Heintz, P. (Hrsg.): Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1959

Schäfer, Otto; Lemberg, Eugen; Klaus-Roeder, Rosemarie: Studien zur Soziologie der Gymnasialjugend,
Heidelberg 1965

Scheibe, Wolfgang: Schülermitverantwortung, ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung,
Berlin 1959

" : Schülermitverantwortung in pädagogischer Sicht,
in: Zeitschrift für Pädagogik 11 (1965), H 5, S.438-451

Scheuch, Erwin: Skalierungsverfahren in der Sozialforschung,
in: König, René (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung,
Band 1, Stuttgart 1962, S.161-226

Schiefele, Hans: Sozialpsychologie in der Schulklasse,
in: Die Welt der Schule, 17, 1964, S.337-398

Schiek, Gudrun: Emanzipation in der Erziehung,
München 1975

Schmidt-Mummendey, A.: Gruppenbildung,
in: Lexikon der Psychologie, Freiburg 1971, Band 2, S.26-27

Schreiner, Günter: Schule als sozialer Erfahrungsraum,
Frankfurt 1973

Schumann, Michael: Zur Wirksamkeit der politischen Bildung an Mittelschulen,
Frankfurt 1963 (unveröffentlichtes Manuskript, zitiert in:
Holtmann, Antonius u.Reinhardt,Sibylle: Schülermitverantwortung, Geschichte und Ende einer Ideologie, Weinheim 1971)

Schwartz, Erwin: "Demokratisierung der Schule". Was ist das ?
in: Westermanns Pädagogische Beiträge 20 (1968), S.533-543

Tausch, R.; Tausch, A.: Erziehungspsychologie,
Göttingen 1971 6

Thalmann, H.Ch.: Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter,
Stuttgart 1974 2

Thiel, Günter; Steinbach, Ingrid; Tausch, Anne-Marie: Schüler führen hilfreiche Gespräche mit Schülern,
in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25.Jg., 1978, S.78-81

Thorndike, E.L.: Reward and punishment in animal learning,
in: Comp.Psychol.Monogr.8, Nr.39,1932

Teigeler, Peter; Gaude, Peter; Teigeler,Ursula: Skalen zur Beschreibung von Schülerverhalten,
in: Die deutsche Schule, 1973, H 11, S.786-798

Ulich, Dieter: Gruppendynamik in der Schulklasse,
München 1971

Ungelenk, Bernd; Wollschläger,Petra; Schmidt-Denter, Ulrich; Nickel, Horst: Konzeption und Erprobung eines Verfahrens zur Verbesserung der erzieherischen Handlungskompetenz im Vorschulbereich (Erzieherinnentraining),
in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25.Jg. H 6, 1978, S.337-344

USSB Buxtehude: Zur Organisation der Schülerbewegung,
in: Liebel, M. u.Wellendorf, F.: Schülerselbstbefreiung,
Frankfurt 1969

Verba, S.: Small groups and political behavior: A study of leadership,
Princeton N.J. 1961

Veranstaltungskalender der Deutschen Gruppentherapeutischen Gesellschaft (DGG), Fachbereich Gruppendynamik:
Psychoanalytische Gruppendynamik,
Düsseldorf 1979

Vilmar, Fritz: Mitbestimmung der Schüler. Grundlagen und Umriß einer Schulbetriebsverfassung,
in: Blätter für deutsche und internationale Politik 14 (1969) 1, S.62-70

Wagner, Angelika C.; Uttendorfer-Marek, I.; Laible-Nann, Reinh.; Uttendorfer, Jörg; Kais,P.; Mack, J.; Vogel, Helga: Schülerzentrierter Unterricht, München 1976

Wagner, Günter: Mitbestimmung und Mitwirkung der Schüler in der Schule, in: Lehrer und Schule heute, Merzig/Saar, 26 (1975) H 1, S.2-32

Wagner, Karl: Substitution von Verantwortung, in: Kledzik, Ulrich-J. (Hrsg.): Unterrichtsplanung, Beispiel Hauptschule, Hannover 1969, S.215-234

Wehnes, Franz-Josef: Mitbestimmung und Mitverantwortung in der Schule. Entwicklung - Situation - Problematik, Kastellaun 1976

Wellendorf, Franz: Erziehung zur Mündigkeit und Überschaubarkeit der Schule, in: Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hrsg.): Freie Schule III, Überschaubare Schule, Stuttgart 1975

Wellhöfer, Peter R.: Die Schulklasse als sozialpsychologisches Phänomen, in: Schule und Psychologie, 1972, 19.Jg., S.201-204

Wiggins, Jerry S.; Winder, C.L.: The Peer Nomination Inventory. An empirically derived sociometric measure of adjustment in preadolescent boys, in: Psychological Reports, 1961, 9, S.643-677

Wilson, G.D.: Einstellung, in: Lexikon der Psychologie, Freiburg 1971, Bd.1, S.447-454

Wünsche, Konrad: Die Wirklichkeit des Hauptschülers, Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit, Köln 1972

Wyneken, Gustav: Schule und Jugendkultur, Jena 1913

Anhang

A n h a n g A

Skalen zur Beschreibung von Schülerverhalten (Teigeler, P. et al., 1973)

Fragen zur Schulleistung und Schichtzugehörigkeit

Die Skalen wurden Klassenlehrern zur Beurteilung von 29 Klassensprechern vorgelegt.

Sehr geehrte _____ !

Sie waren im Schuljahr 1974/75 Klassenlehrer(in) der Klasse_____. Zum Abschluß der Untersuchungen über den Klassensprecher bitte ich Sie, Ihre(n) damalige(n) Klassensprecher(in _____ an Hand der folgenden zehn Skalen zu beurteilen. Jede Skala (römische Ziffern) ist in fünf Klassen gegliedert (arabische Ziffern), wobei in Klasse 3 immer das Verhalten beschrieben wird, das bei Schülern normalerweise am häufigsten auftritt. Kreuzen Sie bitte in jeder Skala die Klasse an, die das Verhalten Ihres Klassensprechers am zutreffendsten beschreibt.

I. Aggressivität

1. Wehrt sich fast nie gegen körperliche oder verbale Angriffe. Setzt seine eigenen Bedürfnisse nicht durch.
2. Neigt dazu, sich bei aggressiven Angriffen zurückzuziehen, wehrt sich jedoch bei starken Aggressionen. Mischt sich nicht bei fremden Zankereien ein. Versucht aggressives Verhalten von seiten anderer zu vermeiden.
3. Wehrt sich entsprechend der Stärke des Angriffs, Verteidigt seine eigenen Bedürfnisse, respektiert aber auch die der anderen. Gibt manchmal nach.
4. Reagiert auch bei kleineren Angriffen eher zu heftig, indem er selber andere angreift. Fühlt sich leicht geärgert, ungerecht behandelt. Ist ständig bereit, sich zu wehren, sein Recht zu behaupten.
5. Verhält sich oft ohne sichtbaren Anlaß aggressiv. Ärgert Mitschüler, versucht mit allen Mitteln, seine Bedürfnisse durchzusetzen. Zerstört Sachen, schlägt oft grob zu, sucht Streit.

II. Kreativität

1. Denkt selten in vorgegebenen Schemata. Äußert zu fast allen Aufgaben und Problemen eigene Ideen und Einfälle. Hat oft ausgefallene Ideen. Neigt zu originellen Äußerungen.
2. Ist in der Lage, gelernte Prinzipien auf neue Sachverhalte und Probleme zu übertragen. Findet häufig originelle Problemlösungen.
3. Kann sich auch von vorgegebenen Lösungswegen lösen. Gibt zu manchen Themen eigene Darstellungen, originelle Lösungen.

4. Bevorzugt vorgegebene Lösungswege. Bearbeitet am liebsten Aufgaben, die wenig Eigeninitiative erfordern. Sachfragen werden von ihm am besten bearbeitet, wenn nur ein Lösungsweg möglich ist. Hat selten eigene Einfälle.

5. Denkt und arbeitet ausschließlich nach vorgegebenen Schemata. Zeigt keine eigenen Ideen und Einfälle, löst Aufgaben mechanisch. Hat seine besten Leistungen im Auswendiglernen.

III. Leistungsmotivation

1. Nimmt schlechte Leistungen gelassen hin. Läßt sich auch durch Ermahnungen der Lehrer, bevorstehende Zensuren oder anderen Druck nicht zu größerem Arbeitsaufwand anspornen. Läßt sich auch durch Wettbewerbssituationen nicht unter Druck setzen.

2. Arbeitet nur unter Druck von Lehrern oder Eltern (z.B. vor den Zensuren).

3. Ist mit seinen Leistungen meistens zufrieden. Leistet mehr, wenn er plötzlich hintereinander gute Noten in einem Fach hat. Zeigt unterschiedlichen Ehrgeiz je nach Fach und Lehrer.

4. Möchte mindestens auf seinen Interessengebieten Gutes leisten. Ist mit durchschnittlichen Leistungsergebnissen nicht zufrieden. Verlangt viel von sich, auch wenn er vorübergehend schlechte Leistungen zeigt.

5. Tut mehr als gefordert. Sucht stets den Wettbewerb. Will auf allen Gebieten, unabhängig vom Inhalt, gute Leistungen erreichen. Schraubt seine Zielsetzungen bei zeitweiligem Versagen nicht merklich herab.

IV. Kritisches Denken

1. Akzeptiert Entscheidungen und Regeln ohne Widerspruch oder Nachfragen. Schließt sich bei Entscheidungen immer der stärkeren Position (Lehrer) oder der Mehrheit an. Äußert sehr selten eigene Stellungnahmen oder Kritik.

2. Äußert abweichende Stellungnahmen oder Kritik nur im sozial gebilligten Rahmen, z.B. bei Diskussionen; zieht diese Äußerungen aber bei Widerstand schnell wieder zurück.

3. Stimmt meistens mit den Mitschülern oder dem Lehrer überein. Bringt manchmal eigene kritische Vorschläge. Stellt nur bei Unterstützung durch andere bisher allgemein Akzeptiertes in Frage.

4. Akzeptiert Entscheidungen und Regeln erst nach gründlicher Diskussion. Vertritt abweichende Meinungen auch allein und bleibt bei seinem Standpunkt, wenn er ihn für richtig hält.

5. Formuliert regelmäßig abweichende Meinungen, die er kompromißlos vertritt. Verändert diese Meinungen auch nicht nach gründlicher Diskussion in der Gruppe.

V. Verläßlichkeit

1. Auskünfte von ihm erweisen sich stets als richtig. Er erledigt Aufgaben immer in der besprochenen Weise. Gibt ausgeborgte Sachen immer pünktlich zurück. Arbeitet auch ohne Kontrolle genau.
2. Vergißt selten schulische Pflichten oder Schulsachen. Gibt Geborgtes meist pünktlich zurück. Hält Verabredungen ein.
3. Meistens kann man sich auf seine Aussagen verlassen. Ist überwiegend pünktlich. Gelegentlich vergißt er Schulsachen oder Hausaufgaben, besonders, wenn sie nicht in seinem Interessenbereich liegen.
4. Ist nur glaubwürdig bei Sachen oder Menschen, die ihm sehr wichtig sind. Muß ermahnt werden, Geborgtes zurückzugeben, bei seiner Arbeit zu bleiben.
5. Richtet Aufträge unvollkommen aus. Gibt geborgte Sachen nicht wieder. Hält Versprechen meist nicht ein. Ist unpünktlich. Arbeitet ohne Kontrolle überhaupt nicht.

VI. Mitarbeit im Unterricht

1. Arbeitet bei jedem Thema mit. Ist sehr intensiv beteiligt. Stellt viele Fragen. Übernimmt zusätzliche Arbeiten. Meldet sich sehr oft, manchmal, wenn er keine richtige Antwort weiß.
2. Arbeitet regelmäßig mit, meldet sich häufig, gibt ausführliche Antworten bzw. stellt interessierte Fragen und äußert anregende Kommentare.
3. Beteiligt sich am Unterricht, meldet sich, gibt ausreichende Antworten bzw. Äußerungen. Ist manchmal mit anderen Dingen beschäftigt. Stellt auch interessierte Fragen.
4. Meldet sich üblicherweise nicht von allein, weiß aber meistens, worum es geht, wenn er aufgerufen wird. Redet wenig, wenn er aufgerufen wird.
5. Ist meistens mit anderem beschäftigt. Weiß häufig nicht, worum es geht, wenn er aufgerufen wird, gibt deswegen oft falsche Antworten.

VII. Stellung in der Klasse

1. Wird von den meisten Klassenkameraden gemieden. Wird niemals für Ämter gewählt. Seine Meinung wird oft von anderen nicht beachtet.

2. Hat nur wenige Freunde. Wird selten für Gruppenspiele, Aufführungen, Ämter gewählt. Wird nur auf Initiative seiner Freunde in Gruppenaktivitäten einbezogen. Seine Stimme hat bei Entscheidungen wenig Gewicht.

3. Hat feste Freunde in der Klasse und wird auch von der übrigen Klassengemeinschaft akzeptiert, hat losen Kontakt mit allen. Nimmt wechselnde Stellung in der Gruppe ein: steht manchmal mehr am Rande, ist manchmal Mittelpunkt.

4. Hat viele Freunde. Wird für Ämter (Klassensprecher), Gruppenspiele, Aufführungen oft vorgeschlagen. Wird um Rat gefragt. Seine Meinung wird häufig akzeptiert.

5. Wird generell als Führer anerkannt. Für viele ist es wichtig, mit ihm befreundet zu sein. Wird zum Interessenvertreter gegenüber Fremdgruppen gewählt (Klassensprecher, Schülervertreter).

VIII. Reaktion auf schulische Streßsituationen (Angstniveau)

1. Läßt sich von Prüfungssituationen nicht störend beeinflussen. Zeigt keine körperlichen Reaktionen (wie Schwitzen, Rotwerden usw.). Auch Mißfallensäußerungen vermindern seine Sicherheit kaum. Leistet unter Druck eher mehr als gewöhnlich.

2. Zeigt bei Leistungsüberprüfungen nur selten körperliche Reaktionen. Ist unter Druck manchmal besser, manchmal schlechter. Spricht frei vor der ganzen Klasse. Läßt sich durch eigenes Versprechen oder mangelnden Beifall kaum beeindrucken.

3. Zeigt bei Leistungsüberprüfungen, die benotet werden, oft schlechtere Leistungen als im laufenden Unterricht. Wird durch Lachen der Mitschüler, fehlende Zustimmung des Lehrers in mündlicher Leistung beeinträchtigt. Reagiert in ungewohnten Situationen gelegentlich unsicher.

4. Vergißt unter Druck, was er vorher wußte. Versucht, Prüfungen auszuweichen. Wird leicht rot, wenn er gefragt wird. Wird beim Sprechen unsicher, wenn er Mißfallensäußerungen aus der Klasse hört.

5. Ist vor und während Leistungsprüfungen nervös, und das körperliche Empfinden ist verändert (Schwitzen, Gänsehaut, Übelkeit). Ist sofort blockiert, wenn Unvorhergesehenes geschieht. Braucht Bestätigung und Zuspruch, um etwas von seinen Fähigkeiten zu zeigen.

IX. Kooperation

1. Arbeitet am liebsten allein. Beteiligt sich nur widerstrebend oder lustlos an Gruppenaktivitäten, hält sich aus gemeinsamen Planungen heraus, macht keine eigenen Vorschläge oder Beiträge.

2. Bevorzugt Einzelarbeit. Ist meist passiv bei gemeinsamen Planungen, übernimmt aber ohne Widerspruch eine ihm zugedachte Rolle oder Aufgabe, die er ausführt, ohne jedoch auf die starken Aktivitäten der anderen bezogen zu sein.

3. Macht manchmal Vorschläge und nimmt Vorschläge anderer auf. Führt die ihm zugedachte Aufgabe in einer Gruppenaktivität gern aus und bezieht dabei auch die Handlungen anderer Gruppenteilnehmer mit ein.

4. Bevorzugt deutlich die Arbeit in Gruppen. Macht häufig Vorschläge und beteiligt sich aktiv an gemeinsamen Planungen. Führt auch wichtige Teilaufgaben aus und hilft, wenn andere Gruppenmitglieder die ihnen übertragenen Aufgaben nicht erfüllen können.

5. Versucht, in jede Aufgabe andere miteinzubeziehen, bildet selbst Gruppen. Achtet bei allen Aktivitäten auf alle anderen Gruppenmitglieder, behält den Überblick und übernimmt wechselnd verschiedene Aufgaben je nach Bedarf.

X. Emotionale Ansprechbarkeit

1. Reagiert bei sehr geringen Anlässen (kleinen Versagungen, Mißerfolgen, Belohnungen) oder schon bei der Vorstellung bzw. Erzählung bestimmter Ereignisse mit heftigen Gefühlsäußerungen (Weinen, Wut, überschwengliche Freude), die lange anhalten können.

2. Gefühlsäußerungen sind häufig intensiv, dabei sehr vielfältig und abgestuft. Hat ein differenziertes Ausdrucksverhalten. Reaktionen des Mitgefühls und des Verständnisses zeigen, daß er die Erlebnisse anderer sehr schnell und genau erfaßt und nachvollziehen kann.

3. Ist dem Anlaß entsprechend, wie die meisten Mitschüler, emotional beteiligt (enttäuscht, interessiert, begeistert). Wenn andere ihre Erlebnisse klar formulieren, kann er sie nachvollziehen und Mitgefühl zeigen.

4. Auch bei wichtigen Ereignissen sind die Gefühlsreaktionen nur selten intensiv und dann recht gleichförmig. Es bedarf sehr deutlicher Hinweise, ehe er Erlebnisse anderer versteht und nachvollziehen kann.

5. Reagiert auch bei starken Reizen (großen Mißerfolgen, emotional gefärbten oder sehr "spannenden" Inhalten) nur mit sehr schwachen Gefühlsäußerungen. Kann sich kaum in die Erlebnisse anderer hineinversetzen.

Zum Abschluß bitte ich Sie, noch zwei Fragen zu beantworten:

1. Ihre Klasse besteht aus Schülern verschiedener sozio-ökonomischer Schichten. Stellen Sie sich vor, Sie sollten Ihre Schüler nach ihrer sozialen Herkunft (Ausbildung, Beruf, Einkommen des Vaters; Ausbildung der Mutter) fünf zahlenmäßig etwa gleich großen Gruppen zuordnen. Welcher Schicht würde dann Ihrer Meinung nach Ihr(e) Klassensprecher(in) angehören ? (Wenn Sie also z.B. "Oberschicht" ankreuzen, so bedeutet das "Oberschicht innerhalb der Klasse", aber nicht "Oberschicht der BRD")

a) Unterschicht
b) untere Mittelschicht
c) mittlere Mittelsch.
d) obere Mittelschicht
e) Oberschicht

2. Stellen Sie sich nach dem gleichen Verfahren Ihre Klasse in fünf etwa gleich große (Schul-)Leistungsgruppen unterteilt vor. Welcher Gruppe würde Ihr Klassensprecher dann angehören ?

a) den schwächsten 20 %
b) dem unteren Durchschnitt
c) dem Durchschnitt
d) dem oberen Durchschnitt
e) den besten 20 %

A n h a n g B

Lehrer-Dependenz-Fragebogen (Sturzebecher, K., 1973)

Für die Untersuchung wurden die Daten von
28 Klassensprechern ausgewertet.

Ihr habt an der Tafel gesehen, wie man bei den nun folgenden Geschichten ankreuzen muß. Hier noch einmal eine Beispielgeschichte:

Du bist vom Lehrer gebeten worden, in der Freistunde im Lehrmittelzimmer einen Schrank mit interessanten Geräten aufzuräumen. Da schaut einer Deiner Freunde herein und sagt: "Die andern spielen Karten. Komm doch auch!"

ICH RÄUME NICHT WEITER AUF			ICH RÄUME ERST WEITER AUF		
o	o	.		. o	o
ganz sicher	ziemlich sicher	vielleicht	vielleicht	ziemlich sicher	ganz sicher

Nachdem Du die Geschichte genau durchgelesen hast, mußt Du Dich wieder entweder für die linke oder für die rechte Seite entscheiden und Dein KREUZ an die Stelle setzen, die Deiner eigenen Meinung am ehesten noch entspricht. Du sollst ankreuzen, was Du wirklich tust in einem solchen Fall. Du kannst Dir also nach jeder der folgenden Geschichten die Frage stellen:

"WAS TUE ICH WIRKLICH ?"

und dann die Antwort aussuchen, die für Dich am besten paßt.

Bearbeite bitte alle Geschichten der Reihe nach und laß keine aus. Du hast ausreichend Zeit. Hat jemand noch eine Frage ? Dann bitte umblättern und anfangen.

---

1. Du bist nachmittags mit Deinen Freunden gerade bei einem spannenden Spiel, das noch bis zum Abend dauern kann. Da fällt Dir ein, daß Du dem Biologielehrer für morgen eine Schachtel Kartoffelkäfer für den Unterricht einsammeln solltest, weil es nahe bei Euch ein Kartoffelfeld gibt. Aber wenn Du jetzt gehst, würdest Du Deine Freunde enttäuschen und das Spiel kaputtmachen.

ICH HÄTTE MIT DEN FREUNDEN NICHT WEITERGESPIELT.			ICH HÄTTE WEITERGESPIELT UND MORGEN EINE ENTSCHULDIGUNG GEHABT.		
o	o	.	.	o	o
ganz sicher	ziemlich sicher	viel-leicht	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

2. Du magst Deine Freunde sehr gern. Ihr haltet gut zusammen. Einer von ihnen zeigt Dir nachmittags einen roten Bleistiftanspitzer. Du weißt aber genau, daß dieser Anspitzer einem anderen Kind aus Deiner Klasse gehört. Gegen dieses Kind hast Du nichts, Du kennst es nur nicht ganz so gut wie Deinen Freund.

ICH VERRATE DEN FREUND NICHT UND LASSE IHM DEN ANSPITZER.

ICH VERRATE DEN FREUND UND LASSE IHM DEN ANSPITZER NICHT.

ganz sicher	ziemlich sicher	vielleicht	vielleicht	ziemlich sicher	ganz sicher

---

3. Ihr schreibt ein Diktat. Der Lehrer hat gesagt: "Wer abguckt, aber auch, wer abschreiben läßt, soll bestraft werden!" Du merkst, wie Dein Freund bei Dir abschreiben möchte.

ICH LASSE IHN ABSCHREIBEN UND MELDE ES NICHT.

ICH LASSE IHN NICHT ABSCHREIBEN UND MELDE ES DEM LEHRER

ganz sicher	ziemlich sicher	vielleicht	vielleicht	ziemlich sicher	ganz sicher

---

4. Du hast gesehen, wie Dein Freund bei dem 2.Rad im Fahrradstand ein Ventil herausgedreht hat. Er schraubte es an sein eigenes Fahrrad und fuhr davon. Am nächsten Tag fragt Dich der Lehrer, wer ihm wohl das Ventil aus seinem Fahrrad gedreht hätte.

ICH SAGE DEM LEHRER HIER NICHT DIE WAHRHEIT.

ICH SAGE DEM LEHRER HIER DIE WAHRHEIT.

ganz sicher	ziemlich sicher	vielleicht	vielleicht	ziemlich sicher	ganz sicher

---

5. Schüler mehrerer Klassen haben in gemeinsamer Arbeit ein Freischwimmbecken bauen können. Es wird aber hauptsächlich von den oberen Klassen benutzt. Die Lehrer sagen: "Diese Schüler gehen bald ab und sollen noch etwas von dem Becken haben." Deine Freunde finden das nicht richtig. Sie wollen sich nachmittags auf das Schulgrundstück schleichen und das Wasser ablassen.

DIE LEHRER HABEN RECHT.

DIE LEHRER HABEN NICHT RECHT.

ganz sicher	zirmlich sicher	vielleicht	vielleicht	ziemlich sicher	ganz sicher

---

6. Du bist Klassensprecher. Es gehört zu Deinem Amt, die Entschuldigungszettel einzusammeln und aufzubewahren. Einer Deiner guten Freunde hat gefehlt. Er bringt Dir aber keinen Zettel. Er war nämlich gar nicht zu Hause und auch nicht krank. Der Lehrer fragt Dich so nebenbei, ob der Schüler auch einen Entschuldigungszettel abgegeben habe,

ICH SAGE, DASS ER EINEN ZETTEL ABGEGEBEN HAT.			ICH SAGE, DASS ER KEINEN ZETTEL ABGEGEBEN HAT.		
ganz sicher	ziemlich sicher	viel-leicht	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

---

7. Die Lehrer hatten eine Dienstbesprechung und kommen später in den Unterricht. In Deiner Klasse ist es sehr laut. Einer Deiner Freunde hat angefangen, mit dem Schwamm zu werfen. Es gibt eine richtige Schlacht. Der Schwamm macht Flecken an der Decke und an den Wänden. Da erscheint der Lehrer. "Nennt mir den, der angefangen hat, oder ihr bekommt alle eine Strafarbeit!"

ICH VERRATE ETWAS UND MACHE DIE STRAFARBEIT NICHT.			ICH VERRATE NICHTS UND MACHE DIE STRAFARBEIT.		
ganz sicher	ziemlich sicher	viel-leicht	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

---

8. Der Lehrer hat es eilig und will schnell das Geld für Jugendherbergskarten einsammeln. Er muß bei Deinem Freund wechseln und gibt 50 Pfennig zuviel zurück. Der Freund merkt das, sagt aber nichts, sondern geht auf seinen Platz. Er zeigt Dir das Geld.

ICH MELDE DEM LEHRER DEN IRRTUM.			ICH MELDE DEM LEHRER DEN IRRTUM NICHT.		
ganz sicher	ziemlich sicher	viel-leicht	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

---

9. Nach der Mathematikstunde gehen die Kinder auf den Hof. Du und Deine Freunde haben etwas vergessen und laufen in die Klasse zurück. Da findest Du auf der Erde ein Blatt des Lehrers mit Mathematik-Aufgaben. Es sind die Aufgaben der Arbeit, die morgen geschrieben werden soll. Die Freunde wollen sofort alles abschreiben und dem Lehrer danach das Blatt unauffällig in sein Buch legen. Sie meinen: "Dann haben <u>wir</u> die besten Arbeiten!"

ICH BRINGE DEN ZETTEL SOFORT ZURÜCK UND SAGE ALLES DEM LEHRER.			ICH BRINGE DEN ZETTEL NICHT ZURÜCK UND SAGE AUCH NICHT ALLES DEM LEHRER.		
ganz sicher	ziemlich sicher	viel-leicht	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

---

10. Ihr schreibt eine wichtige Arbeit. Du bist noch nicht ganz fertig. Es sind noch 5 Minuten Zeit. Da sagt das Kind neben Dir, mit dem Du eng befreundet bist: "Ich habe die ersten Aufgaben ausgelassen. Zeig mal Dein Heft!"

ICH ZEIGE DEM FREUND DAS HEFT.			ICH ZEIGE DEM FREUND DAS HEFT NICHT.		
ganz sicher	ziemlich sicher	viel-leicht	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

---

11. Einem Kind in Eurer Klasse sind 2 D-Mark gestohlen worden. Du weißt genau, daß es einer Deiner guten Freunde getan hat. Der Lehrer fragt alle Kinder einzeln, ob sie etwas wissen. Dich auch.

ICH VERRATE DEN FREUND.			ICH VERRATE DEN FREUND NICHT.		
ganz sicher	ziemlich sicher	viel-	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

---

12. Es ist Sommer. Einige Kinder Deiner Klasse haben seit kurzem angefangen, sich vor dem Unterricht Schuhe und Strümpfe auszuziehen. Du weißt, daß der Lehrer das nicht gerne sieht. Aber er hat es auch nicht ausdrücklich verboten. Deine Freunde sagen, barfuß zu gehen sei gesünder.

ICH SAGE IHNEN NICHT, DASS DAS NICHT GEHT.			ICH SAGE IHNEN, DASS DAS NICHT GEHT.		
ganz sicher	ziemlich sicher	viel-leicht	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

---

13. Der Lehrer holt ein Kind zu sich an die Tafel, um ihm etwas zu erklären. Er bittet um Ruhe und dreht der Klasse den Rücken zu. Da fangen Deine Freunde laut an, sich zu unterhalten und zu lachen. Sie wollen sich einen Witz erzählen.

ICH SAGE DEM LEHRER NICHT, WER DA REDET.			ICH SAGE DEM LEHRER, WER DA REDET.		
ganz sicher	ziemlich sicher	viel-leicht	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

---

14. Wenn Ihr in die Klasse geht, müßt Ihr Euch ruhig verhalten, bis der Lehrer kommt. Du sollst die Namen derer melden, die nicht ruhig sind. Zwei Deiner Freunde kümmern sich nicht um Deine Ermahnungen. Sie versuchen beide, laut einen Schlager zu singen. Eben sind sie fertig, da geht die Tür auf, und der Lehrer kommt herein. Er will von Dir wissen, wer da gerade so laut gesungen hat.

ICH NENNE DIE NAMEN.			ICH NENNE DIE NAMEN NICHT.		
___0_____	o_____	.____	____.	_____o_____	0___
ganz sicher	ziemlich sicher	viel-leicht	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

---

15. Von einem Jungen Deiner Klasse ist bekannt, daß er in einem Selbstbedienungsladen eine Tafel Schokolade mitgenommen hat, ohne zu bezahlen. Er kann aber beim Fußball recht gut Tore schießen. Ihr wißt, daß Eure Lehrer es nicht gerne sehen, wenn Ihr diesen Jungen zum Klassensprecher wählt. Aber Deine Freunde meinen, er wäre gut dafür.

ICH HÄTTE IHN NICHT GEWÄHLT.			ICH HÄTTE IHN GEWÄHLT.		
___0_____	o_____	.____	____.	_____o_____	0___
ganz sicher	ziemlich sicher	viel leicht	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

---

16. Einer Deiner Freunde hat in der Pause die Idee, sich die Haare nach vorne zu kämmen. Ihr wollt es ihm alle nachmachen, obwohl Ihr wißt, daß der Lehrer es nicht gerne hat, wenn Ihr so in den Unterricht kommt. Er hat es zwar nicht verboten, aber es stört ihn. Deine Freunde finden jedoch die Haartracht lustig.

ICH KÄMME MICH AUCH SO.			ICH KÄMME MICH NICHT SO.		
___0_____	o_____	.____	____.	_____o_____	0___
ganz sicher	ziemlich sicher	viel-leicht	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

---

17. An Deiner Schule gibt es einen Lehrer, den niemand so recht leiden kann. Deine Freunde wollen diesem Lehrer einen Streich spielen und einen Gummifrosch, der sehr echt aussieht, in seine Tasche auf dem Pult stecken. Sie möchten, daß Du mitmachst und auf dem Flur Wache stehst.

ICH MACHE MIT UND MELDE ES NICHT.			ICH MACHE NICHT MIT UND MELDE ES DEM LEHRER.		
___0_____	o_____	.____	____.	_____o_____	0___
ganz sicher	ziemlich sicher	viel-leicht	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

---

18. Am Nachmittag spielt Ihr mit Deinem Ball auf dem leeren Schulhof, obwohl Ihr das hier nicht sollt. Plötzlich saust der Ball in eine Fensterscheibe, die zerbricht. Deine Freunde wollen schnell weglaufen, damit sie keinen Ärger haben.

ICH LAUFE NICHT MIT DEN FREUNDEN WEG.

ICH LAUFE MIT DEN FREUNDEN WEG.

ganz sicher	ziemlich sicher	viel-leicht	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

19. Die Klasse macht mit ihrem Lehrer eine Wanderung durch einen unbekannten Wald. Der Weg geht in vielen Kurven bergab. Der Lehrer hat gesagt, daß die Kinder hinter ihm bleiben und nicht an ihm vorbeirennen sollen. Deine Freunde und Du gehen am Schluß der Gruppe. Ein Freund sagt: "Wenn wir jetzt hier ei einfach schräg herunterlaufen, schneiden wir ein großes Stück des Weges ab, können uns unten ausruhen und im Gebüsch verstecken. Wir warten dann, bis die anderen vorbeikommen."

ICH RENNE MIT HINUNTER.

ICH RENNE NICHT MIT HINUNTER.

ganz sicher	ziemlich sicher	viel-leicht	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

20. Der Lehrer möchte mit einer Klassenarbeit feststellen, ob jeder von Euch verstanden hat, was in den letzten Wochen durchgenommen wurde. Du weißt, daß Dein Freund, der neben Dir sitzt, viel Mühe hatte. Jetzt, während der Arbeit, möchte er gerne etwas abschreiben.

ICH LASSE IHN NICHT ABSCHREIBEN.

ICH LASSE IHN ABSCHREIBEN.

ganz sicher	ziemlich sicher	viel-leicht	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

21. Seit einiger Zeit gibt es an Eurer Schule ein Spiel mit Geldmünzen. Wer seine Münze so dicht an die Wand wirft, daß sie ihr von allen anderen Münzen am nächsten liegt, darf die übrigen behalten. Du weißt, daß die Lehrer das Geldspiel nicht gerne sehen. Sie haben es aber auch nicht ausdrücklich verboten.

ICH SPIELE AUF JEDEN FALL MIT.

ICH SPIELE AUF KEINEN FALL MIT.

ganz sicher	ziemlich sicher	viel-leicht	viel-leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

22. Du und Deine Freunde finden auf dem Flur zufällig ein Blatt, das der Lehrer verloren haben muß. Auf dem Blatt stehen Fragen und Antworten für ein Quiz, das morgen stattfinden soll und bei dem man etwas Schönes gewinnen kann. Die Freunde meinen, dem Lehrer nichts von dem Fund zu sagen, das Blatt durchzulesen und es ihm zufällig wieder zuzustecken. Sie könnten dann wahrscheinlich bessere Ergebnisse erlangen als die übrigen Klassenmitglieder.

ICH MACHE NICHT BEI DEN FREUNDEN MIT.

ganz sicher	ziemlich sicher	vielleicht	vielleicht	ziemlich sicher	ganz sicher
O	O	.	.	O	O

ICH SAGE NICHTS UND MACHE BEI DEN FREUNDEN MIT.

---

23. Deine Freunde und Du - Ihr habt Euch versprochen, Euch niemals zu verraten. Mittags nach der Schule zeigt Dir einer Deiner Freunde 3 Stück farbige Kreise, die er dem Lehrer aus der neuen Schachtel genommen hat. Am andern Tag fragt Dich der Lehrer nach der Kreide.

ICH SAGE, ICH WISSE NICHTS DAVON.

ganz sicher	ziemlich sicher	vielleicht	vielleicht	ziemlich sicher	ganz sicher
O	O	.	.	O	O

ICH SAGE NICHT, ICH WISSE NICHTS DAVON.

---

24. Ihr sollt zu Hause eine Geometrie-Zeichnung auf Millimeterpapier anfertigen, für die Ihr eine Zensur bekommt. Deine beiden Freunde sagen: "Du bist viel besser in Geometrie als wir und hast einen großen Zirkelkasten. Mach doch für jeden von uns eine Zeichnung mit. Wir putzen Dir dafür Dein Fahrrad."

ICH WÜRDE DEN FREUNDEN DIE ZEICHNUNG NICHT ANFERTIGEN.

ganz sicher	ziemlich sicher	vielleicht	vielleicht	ziemlich sicher	ganz sicher
O	O	.	.	O	O

ICH WÜRDE DEN FREUNDEN DIE ZEICHNUNG ANFERTIGEN.

Prüfe bitte sorgfältig, ob Du auch bei jeder Geschichte ein Kreuzchen gemacht hast. Es müssen 24 Kreuzchen sein.

A n h a n g C

Schülerfragebogen zur Erfassung des Strenge- und Unterstützungsverhaltens von Müttern (Borchert, J., 1974)

Die Skalen bestehen aus

16 Unterstützungsitems (Nr.2,4,6,7,8,11,14,15,16,20, 22,24,25,26,28,31)

und

15 Strengeitems (Nr.1,3,5,9,10,12,13,17,18,19,21,23,27, 29,30)

Für die Untersuchung wurden die Daten von 28 Klassensprechern zum Erziehungsstil ihrer Mutter ausgewertet.

Name, Vorname: _____

Lieber Schüler, liebe Schülerin!

In einem Fragebogen hast Du bereits Deinen Klassenlehrer bzw. Deine Klassenlehrerin beurteilt. Dieser Fragebogen hier ist sehr ähnlich, aber Du wirst diesmal gebeten, Deine Mutter zu beurteilen. Stelle Dir vor, wie Deine Mutter Dich erzieht. Beurteile sie bitte so, wie es am besten auf sie zutrifft.

1.: Meine Mutter wird leicht ärgerlich.
oft manchmal selten nie

2.: Sie freut sich, wenn man ohne ihre Hilfe auskommt.
oft manchmal selten nie

3.: Wenn andere dabei sind, tadelt meine M.schwache Leistungen.
oft manchmal selten nie

4.: Wenn man viele Fragen hat, dann beantwortet sie alle.
oft manchmal selten nie

5.: Wenn man nicht tut, was sie sagt, wird sie böse.
oft manchmal selten nie

6.: Sie lobt gute Leistungen.
oft manchmal selten nie

7.: Sie tröstet einen, wenn mal etwas schiefgegangen ist.
oft manchmal selten nie

8.: Sie erkennt es an, wenn man sich Mühe gibt.
oft manchmal selten nie

9.: Sie sagt, wenn andere dabei sind:"Das schaffst Du nie!"
(oder sie sagt etwas Ähnliches)
oft manchmal selten nie

10.: Wenn man mal nicht zuhört, wird man gleich ausgeschimpft.
oft manchmal selten nie

11.: Selbständige Entscheidungen werden von ihr unterstützt.
oft manchmal selten nie

12.: Die Mutter hat schlechte Laune.
oft manchmal selten nie

13.: Sie droht uns zu bestrafen.
oft manchmal selten nie

14.: Wenn sie etwas verspricht, dann hält sie es auch.
oft manchmal selten nie

15.: Auch wenn sie Fehler entdeckt, bleibt sie freundlich.
oft manchmal selten nie

16.: Wenn man etwas nicht verstanden hat, erklärt sie es.
oft manchmal selten nie

17.: Wenn man Fehler macht, wird sie böse.
oft manchmal selten nie

18.: Wenn man etwas tut, was ihr nicht gefällt, weiß man genau, was einem blüht.
oft manchmal selten nie

19.: Wenn man unordentlich ist, zeigt sie sich enttäuscht.
oft manchmal selten nie

20.: Mann kann ihr sagen, warum man etwas getan hat.
oft manchmal selten nie

21.: Sie ist ungerecht.
oft manchmal selten nie

22.: Man kann mit ihr über alles sprechen, auch wenn man etwas ausgefressen hat.
oft manchmal selten nie

23.: Sie erteilt Befehle.
oft manchmal selten nie

24.: Wenn man etwas nicht kann, wird man von ihr ermuntert: "Versuch es noch einmal." (Oder sie sagt etwas Ähnliches)
oft manchmal selten nie

25.: Sie erkennt andere Vorschläge an.
oft manchmal selten nie

26.: Man merkt, daß gute Leistungen sie interessieren.
oft manchmal selten nie

27.: Sie schimpft, wenn man versagt.
oft manchmal selten nie

28.: Wenn sie bestraft, sagt sie, warum sie es tut.
oft manchmal selten nie

29.: Wenn sie etwas nicht weiß, dann wird sie unsicher.
oft manchmal selten nie

30.: Wenn man etwas vergessen hat, dann schimpft sie.
oft manchmal selten nie

31.: Sie freut sich, wenn sie helfen kann.
oft manchmal selten nie

A n h a n g E

"Guess-who"-Fragebogen zur Messung der Struktur und Funktione der Klasse, sowie der Status- und Rollenbeziehungen

Die Anweisungen an die Schüler wurden vom Klassenlehrer verlesen und der 19 Items umfassende Fragebogen von 715 Hauptschülern der Klassen 5 bis 9 beantwortet.

3. Fragebogen

Hinweis für den Lehrer (die Lehrerin):

Schreiben Sie bitte die Namen der Schüler auf dieses Blatt, die am Tage der Befragung fehlen.
Teilen Sie zuerst die Blätter aus und verlesen dann die Anweisung.
Legen Sie die beantworteten Fragebögen wieder in den Umschlag zurück und verschließen Sie ihn nach Möglichkeit sofort wieder, da die Anonymität gewahrt bleiben soll.

Anweisungen an die Schüler (bitte vorlesen):

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

auf dem folgenden Fragebogen sollst Du Deine Klassenkameraden beurteilen.
Am Anfang jeder Zeile steht eine Frage. Darüber findest Du die Namen Deiner Klassenkameraden und Deinen eigenen Namen. Die erste Frage ist nur ein Beispiel. Sie lautet: "Wer ist immer besonders schick gekleidet?" Setze in dieser Zeile ein Kreuz unter den Namen des Schülers (der Schülerin), die Deiner Meinung nach immer besonders schick gekleidet ist. Du kannst auch mehrere Kreuze machen, wenn Du findest, daß mehrere Schüler (Schülerinnen) Deiner Klasse sich immer besonders schick kleiden. Wenn Du findest, daß Du selber immer besonders schick gekleidet bist, so setze ein Kreuz unter Deinen eigenen Namen. Solltest Du jedoch finden, daß niemand in der Klasse besonders schick gekleidet ist, dann mache gar kein Kreuz.

Auch diesmal erfährt an Deiner Schule niemand, welche Meinung Du geäußert hast. Überlege bei den einzelnen Fragen nicht zu lange und achte darauf, daß Du keinen Satz ausläßt.

	B.Stephan	B.Gabriele	C. Rosa-Maria	E.Hans-Willi	G.Dagmar	H.Cornelia	H.Helmut	L.Dimitra	M.Alexander	M.Helmut	M.Josef	O.Jochen	P.Uwe	R.Achim	R.Jürgen	Sch.Petra	Sch.Wolfgang	U.Harald
1. Wer ist immer besonders schick gekleidet ?																		
2. Wer wird ein besonders gutes Zeugnis bekommen ?																		
3. Wer hat immer besonders gute Ideen für gemeinsame Unternehmen (z.B. Klassenfest)?																		
4. Bei wem kannst Du Dir am besten Rat holen, wenn Du schulische Probleme hast ?																		
5. Wer gibt den Lehrern Widerworte ?																		
6. Wer hat besonders viel Sinn für eine gute Klassengemeinschaft ?																		
7. Wer sind deine besten Freunde (Freundinnen) in der Klasse ?																		
8. Wer ist eine angesehene Persönlichkeit und kein normaler Schüler ?																		
9. Wer benimmt sich besonders gut ?																		
10. Wer ist bei den Lehrern beliebt ?																		

3.Fragebogen (Forts.)

	B.Stephan	B.Gabriele	C.Rosa-Maria	E.Hans-Willi	G.Dagmar	H.Cornelia	H.Helmut	L.Dimitra	M.Alexander	M.Helmut	M.Josef	O.Jochen	P.Uwe	R.Achim	R.Jürgen	Sch.Petra	Sch.Wolfgang	U.Harald
11. Wer kann eine Klassendiskussion besonders gut leiten (z.B. in der Verfügungsstunde) ?																		
12. Wer kann sich vor den Lehrern durchsetzen ?																		
13. Wer ist immer freundlich zu den Lehrern ?																		
14. Welche Mitschüler (Mitschülerinnen) hast du am liebsten ?																		
15. Wer ist immer ein gutes Vorbild für andere Schüler, indem er (sie) z.B. immer die Hausaufgaben macht und sich nicht an Prügeleien beteiligt ?																		
16. Wer hat keine Angst vor den Lehrern ?																		
17. Wer läßt sich von den Lehrern nicht so schnell überzeugen ?																		
18. Wer sind die beliebtesten in eurer Klasse ?																		
19. Wer hat den Mut zur Auflehnung gegen die Lehrer ?																		

A n h a n g F

Idealfragebogen

zur Messung der von Schülern erwarteten Eigenschaften und Funktionen eines Klassensprechers:

Die Anweisungen an die Schüler wurden vom Klassenlehrer verlesen und der 33 Items umfassende Fragebogen in der vorliegenden Ausführung von den Schülern beantwortet. Lediglich die in Klammern gesetzten Angaben (Nummer des Items, arithmetisches Mittel $\bar{x}$, Bewertung der Stufen mit den Zahlen 1 bis 4) wurden nachträglich hinzugefügt. Der Mittelwert beruht auf den Daten von 773 Hauptschülern der Klassen 5 bis 9.

1.Fragebogen

Anweisungen an die Schüler (bitte vorlesen):

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

diese Untersuchung wird in vielen Schulen und Klassen durchgeführt. Wir möchten gerne von Dir wissen, wie Schüler über das Amt des Klassensprechers denken. Deshalb stehen auf den folgenden Seiten einige Sätze, die vom idealen Klassensprecher handeln. Du sollst uns damit sagen, wie Deiner Meinung nach ein Klassensprecher am besten sein sollte.
Hier ist ein (nicht ganz ernst zu nehmendes) Beispiel: (das Beispiel bitte an die Tafel schreiben)

Ein Klassensprecher sollte immer saubere Fingernägel haben. ☐☐☐☐ Ein Klassensprecher sollte immer schmutzige Fingernägel haben.

Zu diesen Sätzen kannst Du vier verschiedene Meinungen äußern:

☒☐☐☐ bedeutet: Du findest auch, daß ein Klassensprecher immer saubere Fingernägel haben sollte.

☐☒☐☐ bedeutet: Du findest, daß er nicht immer, aber doch meistens saubere Fingernägel haben sollte.

☐☐☒☐ bedeutet: Du findest, daß er nicht immer, aber doch meistens schmutzige Fingernägel haben sollte.

☐☐☒☐ bedeutet: Du findest auch, daß er immer schmutzige Fingernägel haben sollte.

Auch wenn es Dir egal ist, ob ein Klassensprecher saubere oder schmutzige Fingernägel hat, so versuche doch, Dich für eine Meinung zu entscheiden. Ist dies nicht möglich, so schreibe auf die Rückseite des Blattes, warum Du Dich nicht entscheiden kannst.
Zwar wird der Einfachheit halber nur vom Klassensprecher geredet, aber die Klassensprecherin ist damit selbstverständlich auch gemeint.
An Deiner Schule erfährt niemand, welche Meinung Du geäußert hast.
Überlege bei den einzelnen Sätzen nicht zu lange und achte darauf, daß Du keinen Satz ausläßt.

Hinweis für die Lehrerin (den Lehrer):

Hat der Klassensprecher die erste Frage (bist Du Klassensprecher?) richtig beantwortet ?

Legen Sie die beantworteten Fragebögen wieder in den Umschlag zurück und verschließen sie ihn nach Möglichkeit sofort wieder, da die Anonymität gewahrt bleiben soll.

Schule:
Klasse:

Ich bin ein Junge/Mädchen
Bist Du Klassensprecher ja/ (Item 1)

Der Klassenspr.sollte sich besser benehmen als andere Schüler	($\bar{x}$ = 2,8) 4 3 2 1	Er braucht sich nicht besser zu benehmen als andere Schüler
Ein Klassenspr.sollte immer tun, was die Klasse beschließt, auch wenn er damit gegen seine Überzeugung handelt.	(Item 20) ($\bar{x}$ = 2,1) 1 2 3 4	Auch wenn die Schüler drohen ihn abzusetzen, sollte ein Klassenspr.nicht gegen seine Überzeugung handeln.
Für die Aufgaben eines Klassenspr.können auch Schüler mit schlechten Schulnoten geeignet sein.	(Item 2) ($\bar{x}$ = 1,7) 1 2 3 4	Für die Aufgaben eines Klassenspr.sind nur Schüler mit überdurchschnittlichen Noten geeignet.
Es ist nicht nötig, daß der Klassenspr.in der Verfügungsstunde das Gespräch leiten kann.	(Item 21) ($\bar{x}$ = 2,5) 1 2 3 4	Er muß in der Verfügungsstunde das Gespräch leiten können.
Ein Klassenspr.sollte ein guter Kumpel für die anderen Schüler sein.	(Item 31) ($\bar{x}$ = 3,2) 4 3 2 1	Er muß nicht unbedingt für alle ein guter Kumpel sein.
Es ist nicht nötig, daß er die Klasse regelmäßig über die Arbeit der SMV informiert.	(Item 41) ($\bar{x}$ = 2,8) 1 2 3 4	Er sollte die Klasse regelmäßig über die Arbeit der SMV informieren.
Er sollte keine Angst vor den Lehrern haben	(Item 47) ($\bar{x}$ = 3,2) 4 3 2 1	Es ist nicht schlimm, wenn ein Klassenspr.Angst vor den Lehrern hat.
Ein Klassenspr. sollte immer ein gutes Vorbild für andere Schüler sein,indem er z.B. immer seine Hausaufg.macht u. sich nicht an Prügeleien beteiligt.	(Item 3) ($\bar{x}$ = 2,8) 4 3 2 1	Ein Klassenspr.braucht kein gutes Vorbild für andere Schüler zu sein.
Er braucht keine guten Ideen für gemeinsame Unternehmen (z.B.Klassenfest) zu haben.	(Item 22) ($\bar{x}$ = 2,6) 1 2 3 4	Er sollte gute Ideen für gemeinsame Unternehmen (z.B. Klassenfest) haben.
Er müßte besonders viel Sinn für eine gute Klassengemeinschaft haben.	(Item 32) ($\bar{x}$ = 3,4) 4 3 2 1	Er braucht keinen Sinn für eine gute Klassengemeinschaft zu haben.
Der Klassensprecher braucht nicht regelmäßig an den SMV-Versammlungen teilzunehmen,	(Item 42) ($\bar{x}$ = 2,9) 1 2 3 4	Der Klassensprecher sollte regelmäßig an den SMV-Versammlungen teilnehmen.
Er muß sich vor den Lehrern durchsetzen können.	(Item 48) ($\bar{x}$ = 3,3) 4 3 2 1	Er braucht sich vor den Lehrern nicht durchsetzen zu können.
Er sollte nicht immer freundlich zu den Lehrern sein.	(Item 4) ($\bar{x}$ = 2,6) 1 2 3 4	Er sollte immer freundlich zu den Lehrern sein.

Wenn ein Schüler seine Hausaufgaben nicht macht, sollte der Klassenspr.ihn auch mal zurechtweisen.	(Item 12) ($\bar{x}$ = 2,6) 4 3 2 1	Auch wenn ein Schüler seine Hausaufgaben nicht macht, sollte der Klassenspr.ihn nicht zurechtweisen.
Ein Klassenspr.sollte den Mitschülern gegenüber Ratgeber für alle die Schule betr.Probleme sein.	(Item 33) ($\bar{x}$ = 3,2) 4 3 2 1	Er braucht nicht Ratgeber für alle die Schule betreffenden Probleme zu sein.
Es ist nicht nötig, daß er sich in d.SMV-Versammlung für die Belange seiner Klasse einsetzt.	(Item 43) ($\bar{x}$ = 2,9) 1 2 3 4	Er sollte sich in der SMV-Versammlung für die Belange seiner Klasse einsetzen.
Er muß den Mut zur Auflehnung gegen die Lehrer haben.	(Item 49) ($\bar{x}$ = 3,2) 4 3 2 1	Er darf sich nicht gegen die Lehrer auflehnen.
Auch wenn die Schüler zu laut werden, sollte der Klassenspr.keine Strafarbeiten aufgeben.	(Item 13) ($\bar{x}$ = 2,0) 1 2 3 4	Wenn die Schüler zu laut werden, sollte der Klassenspr.notfalls auch Strafarbeiten aufgeben.
Um Prügeleien braucht der Klassenspr.sich nicht weiter zu kümmern.	(Item 14) ($\bar{x}$ = 2,7) 1 2 3 4	Wenn sich zwei Schüler prügeln, sollte der Klassensprecher sie auseinanderbringen.
Er darf den Lehrern keine Widerworte geben.	(Item 50) ($\bar{x}$ = 2,6) 1 2 3 4	Er muß den Lehrern auch Widerworte geben können.
Er sollte bei dern Lehrern beliebt sein.	(Item 6) ($\bar{x}$ = 2,5) 4 3 2 1	Er braucht bei den Lehrern nicht beliebt zu sein.
Solange noch kein Lehrer da ist,sollte sich die Klasse mal austoben können,ohne daß d.Klsspr.sich einmischt.	(Item 15) ($\bar{x}$ = 2,6) 1 2 3 4	Solange noch kein Lehrer da ist, sollte d.Klsspr.die Aufsicht führen u.darauf achten, daß niemand herumtobt.
Er sollte d.Schülern seiner Klasse Vorschläge machen,wie sie sich selber für die Belange d.Schule einsetzen können (z.B.Artikel für die Schülerzeitg.schreiben, Verbesserungsvorschläge f.d. Schulordnung ausarbeiten)	(Item 45) ($\bar{x}$ = 3,2) 4 3 2 1	Er braucht den Schülern seiner Klasse keine Vorschläge zu machen, wie sie sich für die Belange der Schule einsetzen können.
Er sollte möglichst auf die Meinung der Lehrer hören.	(Item 51) ($\bar{x}$ = 2,6) 1 2 3 4	Er darf sich von den Lehrern nicht so schnell überzeugen lassen.
Wenn z.B. in der Verfügungsstunde das Thema "Klassenausflug" nicht zuende besprochen werden kann, weil sich zwischendurch immer wieder Sch.zu anderen Themen melden, dann sollte d.Klspr. sie ermahnen, beim Thema zu bleiben u.mit ihren Beiträgen zu warten.	(Item 26) ($\bar{x}$ = 2,8) 4 3 2 1	Auch wenn das Thema "Klassenausflug" nicht zuende besprochen werden kann, sollte d.Klspr. alle Schüler in der Reihenfolge drannehmen, in der sie sich zu Wort melden.

Er sollte bes.häufig durch das Schulhaus geschickt werden,um etwas für d.Lehrer zu erledigen (z.B.Landkarten holen, sich um d.Klassenbuch kümmern).	(Item 17) ($\bar{x}$ = 1,7)	Um etwas zu erledigen, sollte der Lehrer ebenso häufig andere Schüler losschicken.
Ein Klassenspr.sollte kein normaler Schüler, sondern eine angesehene Persönlichkeit sein.	(Item 8) ($\bar{x}$ = 1,6)	Ein Klassenspr.sollte keine angesehene Persönlichkeit, sondern ein ganz normaler Schüler sein.
Er sollte d.Klassenlehrer nicht darüber informieren, wer sich im Fachunterricht bei anderen Lehrern schlecht benommen hat.	(Item 18) ($\bar{x}$ = 2,2)	Er sollte d.Klassenlehrer regelmäßig darüber informieren wer sich im Fachunterricht bei anderen Lehrern schlecht benommen hat.
Die Kl.hat beschlossen, die Wände mit Postern auszuschmücken. Man ist zunächst begeistert, aber nach 1 Woche sind immer noch nicht genug Bilder zusammengekommen, u.schließlich scheitert die ganze Aktion daran,daß kein Klebeband zum Befestigen da ist. In solchen Fällen sollte der Klspr.die verantwortl.Schülergruppe immer wieder dazu anspornen, die Aktion zuende zu führen,	(Item 27) ($\bar{x}$ = 3,0)	Wenn eine solche Aktion im Sande verläuft, sollte der Klassensprecher die Sache wegen des geringen Interesses auf sich beruhen lassen.
Manchmal fühlt sich die ganze Klasse ungerecht behandelt. (Beisp.: Der Physiklehrer bestraft die ganze Kl., weil einige Sch.ohne Arbeitsmaterial zur Schule kommen) In solchen Fällen sollte d.Klspr.versuchen, die Unstimmigkeiten in einem Gespräch mit diesem Lehrer zu beseitigen.	(Item 53) ($\bar{x}$ = 3,1)	Wenn sich die ganze Klasse ungerecht behandelt fühlt, sollte der Klassensprecher den Schülern erklären, warum sich der betreffende Lehrer so benimmt.
Manchmal wird es in d.Verfügungsstd.so laut, daß die Diskussion zu scheitern droht. Dann sollte d.Klspr.jeden Sch. rausschmeißen,der zu laut wird.	(Item 29) ($\bar{x}$ = 2,8)	In der Verfügungsstunde sollte der Klassensprecher die Schüler gewähren lassen.
Einige Sch.halten die Verfügungsstunde für sehr wichtig u.wollen sich an der Diskussion beteiligen,andere Sch.betrachten sie als Pause u.wollen malen, lesen, sich mit d.Nachbarn unterhalten,Der Klspr.sollte jedoch keine Nebenbeschäftigung wie Malen oder Lesen zulassen, damit sich alle beteiligen.	(Item 28) ($\bar{x}$ = 2,6)	In der Verfügungsstunde sollte der Klassensprecher jeden tun lassen, was er will, solange er die interessierten Schüler nicht bei der Diskussion stört.
Es gehört nicht zu den Aufgaben eines Klassensprechers, sich um Vertretungspläne zu kümmern.	(Item 19) ($\bar{x}$ = 2,7)	Wenn ein Lehrer fehlt, muß der Klassensprecher sich nach dem Vertretungsplan erkundigen und ihn seiner Klasse ansagen.

Ergebnisse der Faktorenanalysen von der Idealform der Schätzskala über Verhalten und Eigenschaften von Klassensprechern -
Berechnung an Hand der Hauptkomponentenmethode;
Abbruchkriterium für die Extraktion weiterer Dimensionen:
Eigenwert > 1; Varimax-Rotation

1. Faktorenanalyse

Anzahl der Variablen: 55
N = 102

Anzahl der Faktoren mit einem Eigenwert > 1: 20

Faktor	Eigenwert	Varianzanteil in %
1	4.70	8.6
2	4.10	7.5
3	3.18	5.8
4	2.58	4.7
5	2.40	4.4
6	2.25	4.1
7	2.14	3.9
8	1.95	3.6
9	1.91	3.5
10	1.71	3.1
11	1.60	2.9
12	1.57	2.9
13	1.44	2.6
14	1.41	2.6
15	1.35	2.5
16	1.27	2.3
17	1.22	2.2
18	1.20	2.2
19	1.12	2.0
20	1.01	1.8

Ladungsmuster der 20 Faktoren:

Var. Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	-.07	-.08	-.15	-.04	-.03	.70	-.07	.25	.09	.07	-.09	-.01	.04	.01	-.01	-.05	-.10	-.06	-.06	.03
2	.16	-.05	-.00	.03	.09	.39	.24	-.09	-.02	.13	-.00	-.01	-.10	.33	.10	-.29	-.13	-.08	.10	.48
3	.20	.38	.18	.01	.18	.21	.18	.35	.05	.14	-.06	-.30	-.00	.02	.22	-.04	-.24	.13	.00	.01
4	.00	.07	.20	.10	-.01	.65	.14	-.11	.04	-.34	.12	.03	.01	.15	-.14	.26	-.14	.02	-.12	.04
5	-.03	.76	.08	-.11	-.05	-.02	-.03	.03	.06	-.03	-.00	-.02	.13	-.05	.07	-.11	.00	-.07	-.03	-.06
6	.49	.15	.09	-.19	-.13	.07	.05	.19	.50	.07	-.13	-.15	.07	-.12	.02	-.03	-.02	-.09	-.01	.05
7	-.01	.01	-.02	-.08	-.06	.00	-.08	.05	.03	-,01	-.10	.08	.01	-.20	-.02	-.04	-.05	.01	-.14	.78
8	-.03	.01	-.29	-.05	-.05	.19	.16	-.06	.64	-.30	-.14	-.08	-.08	-.10	.16	-.03	.08	.07	-.20	-.10
9	-.04	-.13	-.76	-.02	-.01	.06	-.03	.02	.09	-.25	.01	.00	-.01	-.04	-.06	.06	-.02	-.07	-.09	.00
10	-.05	.12	.04	-.01	-.04	.00	.08	.06	.10	-.06	.03	.00	.82	.11	.14	-.11	-.02	.07	-.01	.00
11	.03	.20	-.25	.39	.06	.27	.09	.08	-.05	-.02	.05	.08	.45	.11	-.14	.09	.34	-.12	.13	-.01
12	.03	-.03	-.08	-.00	-.00	.07	-.04	.72	.08	.04	.03	.04	.06	-.00	.02	.03	-.05	.14	-.04	-.06
13	.22	.17	-.06	.01	.08	.21	-.08	.58	-.09	-.30	-.13	.07	-.08	.08	.15	.09	.11	.13	-.21	.09
14	-.07	.18	.06	.09	.00	-.06	.13	.50	.13	-.18	.05	.13	.13	.21	.08	.21	.13	-.32	-.24	.13
15	-.14	.25	-.12	.11	.38	-.03	.01	.30	-.25	-.10	.11	-.18	-.07	.39	.16	-.04	-.22	-.23	-.04	.01
16	.15	.07	.03	-.13	.03	-.06	-.06	.14	.04	-.03	.21	.06	.08	.05	,77	.03	-.08	-.03	.07	-.00
17	-.01	.14	-.14	.12	.02	.02	-.06	.10	.76	-.05	.12	-.01	.07	.02	-.06	.02	-.17	-.01	-.02	.06
18	-.39	.13	.01	-.24	-.16	-.01	.10	.51	.12	-.12	.05	-.08	-.05	.36	-.23	-.10	-.16	-.03	.05	.04
19	.02	-.06	.04	-.04	.08	.12	-.08	.15	-.03	.02	.00	-.02	.22	,76	-.06	.09	.05	.03	-.03	-.12
20	-.00	.00	.01	-.00	.04	-.06	.15	.17	.00	-.10	.02	.15	.09	.03	.00	-.04	.00	.84	-.09	.00
21	.11	-.14	-.03	.11	.71	.00	-.02	.03	.13	.07	-.02	.05	-.09	-.07	.07	.07	.04	.23	.08	-.23
22	.45	.23	-.15	-.01	.11	-.13	.01	.21	.00	-.06	.47	-.14	-.02	-.09	-.10	-.02	-.25	.05	-.00	.08

Ladungsmuster der 20 Faktoren (2):

Var. Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
23	-.16	.04	.18	-.00	.69	-.04	.02	-.04	-.07	-.01	.10	.01	.07	.17	-.07	-.02	.09	-.09	-.10	.12
24	.31	.52	-.02	.16	.23	-.18	-.11	.05	.29	-.10	.02	.05	-.04	.11	-.20	-.02	-.07	.03	-.06	.11
25	-.02	.23	-.47	-.47	.15	.07	.00	-.08	.13	.09	.12	-.04	-.07	.01	.22	.04	-.14	.10	.20	.14
26	.05	.55	-.14	.15	-.06	.06	-.08	.10	.12	.12	-.12	-.12	.08	.16	.37	.20	.16	.10	-.01	.09
27	-.11	.22	.03	.02	.00	.02	.49	.36	.05	.13	.11	-.18	.08	-.10	-.01	.16	.18	.10	.27	.13
28	.03	.04	-.16	-.03	.23	.13	.12	-.04	-.13	.51	.00	-.13	-.04	-.08	.03	.39	-.00	-.05	-.18	.03
29	-.01	.20	-.01	-.07	.30	.03	-.13	-.13	-.13	.12	.01	.00	.41	-.16	.49	-.01	-.14	.05	-.29	-.03
30	.09	.03	.13	.14	-.10	.06	.00	.15	.06	-.10	.30	.25	-.08	-.08	.33	-.32	.40	-.26	.13	.06
31	.73	.14	.05	-.03	-.13	.11	.08	-.08	.07	.07	.09	-.06	-.04	.04	.07	.04	.19	.08	-.00	.04
32	.52	-.06	.04	-.23	.29	-.15	.01	.10	-.24	.01	.14	.08	-.11	-.06	.14	-.05	-.20	-.27	.04	-.32
33	.55	-.28	.20	.13	.14	-.20	.05	-.00	.08	.06	.08	.14	.05	.26	.08	-.04	-.19	-.16	-.17	-.04
34	.11	.19	-.01	-.10	.49	.04	-.17	.02	-.10	-.16	.41	.27	.04	-.03	.11	.02	.18	-.06	-.04	.01
35	.05	.15	-.05	-.44	-.11	.32	-.02	.02	.13	-.19	.19	.21	-.03	.41	.04	.18	-.02	.06	.07	-.04
36	-.01	-.07	-.08	-.01	.10	.01	-.02	.03	-.07	.04	.00	.88	-.00	.00	.06	.01	.00	.13	.04	.07
37	-.04	.18	.08	-.10	.12	-.03	-.77	.01	.07	-.03	.05	.07	-.05	.02	.08	.05	.10	-.06	.06	.04
38	-.16	.02	.30	.07	.04	-.17	-.11	.06	-.05	.15	.25	-106	.34	.09	-.08	.35	-.11	.18	.04	.09
39	-.05	.19	.09	.20	-.12	-.24	.10	-.17	-.14	-.14	.18	.06	-.04	.49	.38	.14	.04	.08	-.00	-.14
40	.04	.03	.05	-.00	.22	.30	-.29	-.01	.03	.10	.25	-.02	-.24	.42	.16	-.24	.25	.00	-.09	-.12
41	.11	-.08	.03	-.04	.04	-.01	.05	-.07	.02	-.10	.65	.02	.08	.22	.22	-.07	.17	-.10	.18	.08

Ladungsmuster der 20 Faktoren (3):

Var. Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
42	.07	-.12	.01	.05	.17	.05	-.01	.08	.02	.06	.78	.01	.06	-.03	-.08	.10	-.12	.00	-.01	-.14
43	.06	.11	.14	.10	-.15	-.05	.11	-.10	-.03	.08	.66	-.00	-.09	.09	.28	-.02	.12	.10	-.21	-.12
44	.21	.20	-.06	-.22	.05	.00	.46	-.36	.16	.07	.14	.21	-.14	-.01	-.25	-.06	-.05	.12	-.14	-.05
45	.01	-.00	.12	.08	.26	-.12	.51	-.04	.13	.11	.31	.22	.02	-.00	.17	.02	.21	.05	.20	-.09
46	-.02	-.03	-.00	.79	.07	.01	.06	-.00	.02	.00	.09	-.07	.05	.02	-.05	-.11	.02	.05	.02	-.05
47	.51	.02	.02	.05	-.12	.07	.12	.12	-.18	.16	.22	.30	.08	-.18	-.14	-.06	-.09	-.07	.35	-.07
48	.54	-.14	-.12	-.11	.03	-.16	-.28	-.05	-.04	.08	.29	-.07	-.14	.03	.23	.01	-.07	.15	.26	.07
49	.09	-.05	.03	.02	-.03	-.09	.05	-.22	-.07	-.12	-.05	.03	-.01	-.03	.04	-.11	.01	-.07	.80	-.10
50	-.13	.06	.40	-.11	-.00	-.04	-.28	.22	-.16	-.15	.10	.06	-.01	.05	-.00	-.07	.08	-.07	.44	-.23
51	-.03	.01	.10	-.01	.21	-.30	-.03	-.04	-.18	.03	.02	-.02	-.00	.06	-.12	-.07	.71	.03	.00	-.10
52	.11	-.08	.69	-.10	.24	.08	-.08	-.20	-.13	-.15	.18	-.18	-.00	-.00	.05	.20	.07	-.08	-.01	.03
53	.02	-.01	.16	.04	-.07	-.07	.07	-.07	-.08	.85	.02	.08	-.03	.01	-.01	-.03	.01	-.04	-.08	-.00
54	.02	-.07	.03	-.15	.00	.05	-.01	.10	.02	-.00	.00	.04	-.09	.08	.06	.77	-.04	-.06	-.08	-.09
55	-.10	.17	-.04	.57	-.06	.03	.05	-.02	.20	.03	.02	.22	-.40	-.06	.09	-.03	-.17	-.07	.01	.04

2. Faktorenanalyse

Anzahl der Variablen: 29

N = 102

Anzahl der Faktoren mit einem Eigenwert >1: 10

Faktor	Eigenwert	Varianzanteil in %
1	3.51	12.1
2	3.21	11.1
3	2.25	7.8
4	1.82	6.3
5	1.73	6.0
6	1.59	5.5
7	1.45	5.0
8	1.24	4.3
9	1.11	3.8
10	1.04	3.6

Ladungsmuster der 10 Faktoren (2.Faktorenanalyse)

Variable Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	-.07	.13	.05	-.24	-.06	.69	-.00	.08	.02	.08
2	.01	-.00	.07	.04	-.05	.29	.09	.04	.10	.76
3	.37	.22	.11	-.11	-.26	.06	-.02	.51	-.09	.32
4	-.16	.11	.00	.19	-.05	.72	.12	-.04	-.24	.14
6	.26	.09	.52	-.19	-.00	-.06	.43	.22	-.00	.09
8	-.22	-.04	.57	-.02	-.14	.04	.17	.03	-.47	-.05
12	.26	.46	.11	-.15	.02	.15	-.08	.33	.00	-.30
13	.20	.59	-.04	-.18	-.08	.16	.18	.13	-.39	-.01
14	-.12	.71	.09	.11	-.03	.00	.07	.14	-.06	-.07
15	.26	.48	-.12	.09	-.08	-.07	-.49	.05	-.13	.34
17	-.02	.12	.83	.08	-.00	.05	-.03	.01	-.02	-.00
18	-.14	.51	.23	-.07	.35	.11	-.43	.21	.03	.03
19	-.08	.60	-.09	.11	.17	.10	-.04	-.28	.13	.30
22	.66	.08	.20	.27	-.01	.08	.01	.11	-.06	-.14
27	-.13	.11	.04	.15	.01	.01	.01	.80	.11	-.00
28	.09	-.05	-.17	.01	-.69	.03	-.08	.14	.17	.08
31	.26	.05	.03	.13	.02	.05	.77	.02	-.07	.12
32	.71	.03	-.24	.05	.00	-.14	.16	-.08	.07	.03
33	.34	.21	.08	.15	-.07	-.10	.38	-.35	.35	.15
41	.19	.00	-.00	.73	.15	-.06	-.02	-.03	-.11	.24
42	.32	.05	.02	.68	.02	.27	-.09	-.07	.18	-.25
43	.10	.04	-.01	.69	-.15	-.07	.07	.01	.00	-.02
45	-.08	-.04	-.04	.58	.06	-.19	.15	.34	.17	.06
47	.44	-.16	-.07	.12	.29	.22	.30	.20	.38	-.05
48	.67	-.21	.03	.16	.04	-.15	.13	-.13	.00	.12
49	.11	-.43	-.14	-.02	.63	-.15	.04	.16	-.02	.24
50	.11	.14	-.31	.03	.61	-.06	-.12	.02	.00	-.08
51	-.23	.11	-.45	.19	.07	-.46	.20	.03	-.03	-.17
53	-.02	-.11	-.10	.01	-.31	-.13	.00	.12	.78	.07

3. Faktorenanalyse

Anzahl der Variablen: 33
N = 773

Anzahl der Faktoren mit einem Eigenwert > 1: 10

Faktor	Eigenwert	Varianzanteil in %
1	3.34	10,1
2	2.57	7.8
3	2.29	7.0
4	1.47	4.5
5	1.32	4.0
6	1.22	3.7
7	1.21	3.7
8	1.12	3.4
9	1.09	3.3
10	1.07	3.3

Ladungsmuster der 10 Faktoren (3.Faktorenanalyse)

Variable Nr.	1a)	2b)	3c)	4	5	6d)	7e)	8	9	10
1	.01	.10	-.30	.05	.67	.13	.06	.15	.01	.08
2	-.00	.59	-.07	-.01	.07	.27	-.04	-.09	.11	.04
3	.07	.23	-.12	-.00	.69	.06	.05	.14	.04	.03
4	.61	-.01	-.03	.00	.16	.06	-.19	.15	-.27	.00
6	.09	.29	.23	.01	.37	.01	.04	-.20	-.26	.04
8	-.10	.64	.15	.07	.12	-.11	-.09	.07	.23	-.05
12	.03	.18	.01	.01	.06	-.01	.05	.73	-.00	.05
13	-.09	.11	.00	-.06	.00	.61	.20	.02	.05	.03
14	.23	.21	.09	.00	.17	.28	.01	.46	.10	-.17
15	.33	.18	-.15	-.00	.15	.31	.05	.40	-.04	.12
17	-.16	.48	.19	.01	.15	-.11	.03	.16	-.14	.07
18	-.03	.06	.04	.02	.09	.72	.14	.04	-.14	.01
19	-.00	.05	-.21	.56	.24	-.01	.06	-.06	.11	.21
20	.25	.23	-.18	-.06	-.45	.24	-.04	.03	.00	.31
21	.42	.02	-.14	-.03	.04	.16	.00	-.16	.08	.27
22	.61	.00	.07	-.04	.07	.01	.15	-.08	.02	.12
26	.02	-.01	.27	.31	-.06	.10	.14	-.01	-.50	-.08
27	.02	.02	.15	.66	-.11	.09	.08	.16	.07	-.04
28	-.01	.04	.01	.53	.08	-.10	-.05	.00	-.12	.17
29	.42	-.04	-.05	.18	-.02	.24	.06	-.05	.37	-.18
31	-.09	.13	.10	.12	-.09	.01	.18	.08	.07	.62
32	.17	-.17	.08	.12	.31	.01	.58	-.13	-.05	.00
33	-.01	-.03	.06	.16	.19	-.10	.41	.40	.18	.24
41	.71	-.09	.01	.02	-.07	-.02	.06	.02	.07	.01
42	.74	-.07	.05	.03	-.01	-.15	-.00	.11	.04	-.17
43	.64	-.04	.05	.06	-.06	-.19	.08	.16	.16	-.15
45	.06	.01	.10	.02	-.06	.04	.75	.11	-.00	.03
47	.02	-.31	.33n	.07	.21	-.10	.17	-.01	.05	.57
48	.00	-.01	.68	.02	-.03	-.03	.11	.12	-.01	.13
49	.02	.04	.66	.10	.00	.06	.08	-.08	.13	.01
50	.15	-.00	.38	.06	.04	-.13	-.18	.01	.60	.03
51	.08	-.32	.15	.11	-.08	.03	.03	-.02	.53	.02
53	-.07	-.06	.11	.67	.02	-.02	.05	-.04	.01	-.08

a) Der 1.Faktor wird als Dimension "Partner" gedeutet.
b) Der 2.Faktor wird als Dimension "Eigenschaften eines Aufgabenführers" gedeutet.
c) Der 3.Faktor wird als Dimension "Interessenvertreter" gedeutet.
d) Der 6.Faktor wird als Dimension "Funktionen eines Aufgabenführers" gedeutet.
e) Der 7.Faktor wird als Dimension "sozial-emotionaler Führer gedeutet.

A n h a n g G

Realfragebogen zur Messung von Eigenschaften und Funktionen eines Klassensprechers durch seine Mitschüler:

Die Anweisungen an die Schüler wurden vom Klassenlehrer verlesen und der 33 Items umfassende Fragebogen in der vorliegenden Ausführung von den Schülern beantwortet. Lediglich die in Klammern gesetzten Angaben (Nummer des Items, arithmetisches Mittel $\bar{x}$, Bewertung der Stufen mit den Zahlen 1 bis 4) wurden nachträglich hinzugefügt. Der Mittelwert beruht auf den Daten von 649 Hauptschülern der Klassen 5 bis 9.

Realfragebogen

2.Fragebogen

Hinweis für die Lehrerin (den Lehrer):

Achten Sie bitte darauf, daß der 1.Fragebogen eingesammelt wird, bevor Sie den 2.Fragebogen austeilen lassen.

Hat der Klassensprecher die erste Frage (Bist Du Klassensprecher?) richtig beantwortet ?

Legen Sie die beantworteten Fragebögen wieder in dern Umschlag zurück und verschließen Sie ihn nach Möglichkeit sofort wieder, da die Anonymität gewahrt bleiben soll.

Anweisungen an die Schüler (bitte vorlesen):

Liebe Schülerin, lieber Schüler !

Das letzte Mal solltest Du uns sagen, wie der ideale Klassensprecher Deiner Meinung nach sein sollte. Heute wollen wir von Dir wissen, wie Du Deinen Klassensprecher beurteilst. Falls Du selbst der Klassensprecher (die Klassensprecherin) Deiner Klasse bist, so sollst Du Dich selbst beurteilen. Äußere Deine Meinung auf die gleiche Weise, wie Du es vorher schon getan hast.

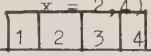
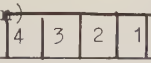
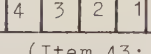
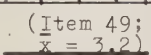
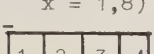
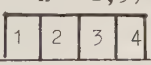
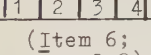
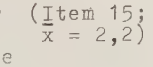
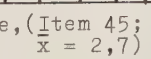
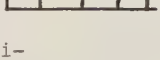
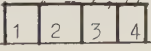
Auch diesmal erfährt an Deiner Schule niemand, auch nicht Dein Klassensprecher, welche Meinung Du geäußert hast. Überlege bei den einzelnen Sätzen nicht zu lange und achte darauf, daß Du keinen Satz ausläßt.

Klasse: Schule:

Bist Du Klassensprecher ? ja/nein

Ich bin ein Junge/Mädchen

Unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) benimmt sich besser als andere Schüler.	(Item 1; $\bar{x}$ = 2,1) 4 3 2 1	Er (sie) benimmt sich nicht besser als andere Schüler.
Unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) tut immer, was die Klasse beschließt, auch wenn er (sie) damit gegen seine (ihre) Überzeugung handelt.	(Item 20; $\bar{x}$ = 2,3 1 2 3 4	Auch wenn die Schüler drohen, ihn (sie abzusetzen, handelt er (sie) nicht gegen seine (ihre) Überzeugung.
Er (sie) hat schlechte Schulnoten.	(Item 2; $\bar{x}$ = 2,7) 1 2 3 4	Er (sie hat überdurchschnittliche Schulnoten.
Er sie) kann das Gespräch in der Verfügungsstunde nicht gut leiten.	(Item 21; $\bar{x}$ = 2,7) 4 3 2 1	Er (sie kann das Gespräch in der Verfügungsstunde gut leiten.
Er (sie) ist ein guter Kumpel für die anderen Schüler.	(Item 31; $\bar{x}$ = 2,9) 4 3 2 1	Er (sie) ist nicht für alle ein guter Kumpel.
Er (sie) informiert die Klasse regelmäßig über die Arbeit der SMV.	(Item 41; $\bar{x}$ = 3,1) 4 3 2 1	Er (sie) informiert die Klasse nicht regelmäßig über die Arbeit der SMV.
Er (sie) hat keine Angst vor den Lehrern.	(Item 47; $\bar{x}$ = 3,3) 4 3 2 1	Er (sie) hat Angst vor den Lehrern.
Er (sie) ist immer ein gutes Vorbild für andere Schüler, indem er (sie) immer d.Hausaufgaben macht u.sich nicht an Prügeleien beteiligt.	(Item 3; $\bar{x}$ = 2,5) 4 3 2 1	Er (sie) ist kein gutes Vorbild für andere Schüler.
Er (sie) hat keine guten Ideen für gemeinsame Unternehmen (z.B.Klassenfest).	(Item 22; $\bar{x}$ = 2,7) 1 2 3 4	Er (sie) hat gute Ideen für gemeinsame Unternehmen (z.B.Klassenfest).
Er (sie) hat viel Sinn für eine gute Klassengemeinschaft.	(Item 32; $\bar{x}$ = 3,0) 4 3 2 1	Er (sie) hat nicht viel Sinn für eine guten Klassengemeinschaft.
Er (sie) nimmt nicht regelmäßig an den SMV-Versammlungen teil.	(Item 42; $\bar{x}$ = 2,7) 1 2 3 4	Er (sie) nimmt regelmäßig an den SMV-Versammlungen teil.
Er (sie) kann sich vor den Lehrern durchsetzen.	(Item 48; $\bar{x}$ = 3,0) 4 3 2 1	Er (sie) kann sich nicht vor den Lehrern durchsetzen.

Er (sie) ist nicht immer freundlich zu den Lehrern.	(Item 4; $\bar{x} = 2,4$) 	Er (sie) ist immer freundlich zu den Lehrern.
Wenn ein Schüler seine Hausaufgaben nicht macht, weist unser Klassenspr. (unsere Klassensprecherin) ihn auch mal zurecht.	(Item 12; $\bar{x} = 2,0$) 	Auch wenn ein Schüler seine Hausaufgaben nicht macht, weist unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) ihn nicht zurecht.
Er (sie) ist den Mitschülern gegenüber Ratgeber für alle die Schule betreffenden Probleme.	(Item 33; $\bar{x} = 2,6$) 	Er (sie) ist nicht Ratgeber für alle die Schule betreffenden Probleme.
Er (sie) setzt sich in der SMV-Versammlung für die Belange der Klasse ein.	(Item 43; $\bar{x} = 3,2$) 	Er (sie) setzt sich in der SMV-Versammlung nicht für die Belange der Klasse ein.
Er (sie) hat den Mut zur Auflehnung gegen die Lehrer.	(Item 49; $\bar{x} = 3,2$) 	Er (sie) hat keinen Mut zur Auflehnung gegen die Lehrer.
Auch wenn die Schüler zu laut werden, gibt unser Klspr.(unsere Klassensprecherin) keine Strafarbeiten auf.	(Item 13; $\bar{x} = 1,8$) 	Wenn die Schüler zu laut werden, gibt unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) Strafarbeiten auf.
Um Prügeleien kümmert er (sie) sich nicht weiter.	(Item 14; $\bar{x} = 2,3$) 	Wenn sich zwei Schüler prügeln, bringt unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) sie auseinander.
Er (sie) gibt den Lehrern Widerworte	(Item 50; $\bar{x} = 2,4$) 	Er (sie) gibt den Lehrern keine Widerworte.
Er (sie) ist bei den Lehrern beliebt.	(Item 6; $\bar{x} = 2,8$) 	Er (sie) ist bei den Lehrern nicht beliebt.
Solange noch kein Lehrer da ist, tobt sich die Klasse meistens aus, ohne daß unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) sich einmischt.	(Item 15; $\bar{x} = 2,2$) 	Solange noch kein Lehrer da ist, führt unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) die Aufsicht und achtet darauf, daß niemand herumto
Er (sie) macht Vorschläge, wie Schüler sich selber für die Belange der Schule einsetzen können (z.B. Artikel für die Schülerzeitung schreiben, Verbesserungsvorschläge für die Schulordnung ausarbeiten.	(Item 45; $\bar{x} = 2,7$) 	Er (sie) macht den Schülern keine Vorschläge, wie sie sich für die Belange der Schule einsetzen können.
Er (sie) hört immer auf die Meinung der Lehrer	(Item 51; $\bar{x} = 2,5$)	Er (sie) läßt sich von den Lehrern nicht so schnell überzeugen.

Wenn z.B. in der Verfügungsstunde das Thema "Klassenausflug" nicht zuende besprochen werden könnte, weil sich zwischendurch immer wieder Schüler zu anderen Themen melden, dann würde unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) sie ermahnen, beim Thema zu bleiben und mit ihren Beiträgen zu warten.

(Item 26; $\bar{x}$ = 2,7)

4 3 2 1

Auch wenn das Thema "Klassenausflug" nicht zuende besprochen werden könnte, würde unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) aller Schüler in der Reihenfolge drannehmen, in der sie sich zu Wort melden.

Er (sie) wird besonders häufig durch das Schulhaus geschickt, um etwas für die Lehrer zu erledigen (z.B. Landkarten holen, sich um das Klassenbuch kümmern)

(Item 17; $\bar{x}$ = 1,9)

4 3 2 1

Um etwas zu erledigen, schickt der Lehrer ebenso häufig andere Schüler los.

Unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) ist kein normaler Schüler (keine normale Schülerin), sondern eine angesehene Persönlichkeit.

(Item 8; $\bar{x}$ = 1,8)

4 3 2 1

Unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) ist keine angesehene Persönlichkeit, sondern ein ganz normaler Schüler (eine ganz normale Schülerin).

Er (sie) informiert den Klassenlehrer nicht darüber, wer sich im Fachunterricht bei anderen Lehrern schlecht benommen hat.

(Item 18; $\bar{x}$ = 2,2)

4 3 2 1

Er (sie) informiert den Klassenlehrer darüber, wer sich im Fachunterricht bei anderen Lehrern schlecht benommen hat.

Wenn die Klasse beschlossen hätte, die Wände mit Postern auszuschmücken, die ganze Aktion jedoch bald daran scheitern würde, daß kein Klebeband zum Befestigen da ist, dann würde unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) die verantwortliche Schülergruppe immer wieder dazu anspornen, die Aktion zuende zu führen.

(Item 27; $\bar{x}$ = 2,8)

4 3 2 1

Wenn eine solche Aktion im Sande verliefe, dann würde unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) die Sache wegen des geringen Interesses auf sich beruhen lassen.

Manchmal fühlt sich die ganze Klasse ungerecht behandelt. (Beispiel: Der Physiklehrer bestraft die ganze Klasse, weil einige Schüler ohne Arbeitsmaterial zur Schule kommen.) In einem solchen Fall würde unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) versuchen, die Unstimmigkeiten in einem Gespräch mit diesem Lehrer zu beseitigen.

(Item 53; $\bar{x}$ = 2,9)

4 3 2 1

Falls sich die ganze Klasse ungerecht behandelt fühlen sollte, würde unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) den Schülern erklären, warum sich der betreffende Lehrer so benimmt.

Einige Schüler halten die Verfügungsstunde für sehr wichtig und wollen sich an der Diskussion beteiligen, andere Schüler betrachten sie als Pause und wollen malen, lesen, sich mit dem Nachbarn unterhalten. Unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) würde jedoch keine Nebenbeschäftigung wie Malen oder Lesen zulassen, damit sich alle beteiligen.

(Item 28; $\bar{x} = 2,7$)

4	3	2	1

In der Verfügungsstunde würde unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) jeden tun lassen, was er will, solange er die interessierten Schüler nicht bei der Diskussion stört.

Unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) kümmert sich nicht um Vertretungspläne.

(Item 19; $\bar{x} = 2,6$)

1	2	3	4

Wenn ein Lehrer fehlt, erkundigt sich unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) nach dem Vertretungsplan und sagt ihn der Klasse an.

Manchmal wird es in der Verfügungsstunde so laut, daß die Diskussion zu scheitern droht. In einem solchen Falle würde unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) jeden Schüler rausschmeißen, der zu laut wird.

(Item 29; $\bar{x} = 2,3$)

4	3	2	1

In der Verfügungsstunde würde unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) die Schüler gewähren lassen.

E n d e !

Vielen Dank für Deine Mitarbeit !

Anhang H

Skalen zur Beschreibung von Schülerverhalten (von Teigeler et al.): Vergleich der Stichprobe von 29 Klassensprechern mit Teigelers Daten von 66 Schülern mit dem Mann-Whitney-U-Test (Teigeler, P.et al., a.a.O., S.799)

1. Aggressivität:

a)

Stufen der Skala	1	2	3	4	5
29 Klasensprecher	0	5	18	4	2
660 Schüler	74	177	247	128	34

$z = -1{,}584$

$P_{zweis.} = 10$

b)

	29 Klassensprecher	66 Schüler
Besetzung der Kat.3	18	246
Besetzung der Kat. 1,2,4,5	11	413

$df = 1$

$Chi^2 = 5{,}84$

$P \quad .02$

2. Kreativität:

Stufen der Skala	1	2	3	4	5
29 Klassensprecher	0	12	10	4	3
660 Schüler	89	218	162	131	60

$z = -0{,}735$

$P_{zweis.} = 46$

3. Leistungsmotivation:

Stufen der Skala	1	2	3	4	5
29 Klassensprecher	5	5	7	10	2
66 Schüler	92	118	219	158	73

$z = -1.70$

$P_{zweis.} = .08$

4. Kritisches Denken:

Stufen der Skala	1	2	3	4	5	
29 Klassensprecher	2	2	5	19	1	z = - 4.090
660 Schüler	157	133	173	172	25	$P_{zweis.}$ = .0006

5. Verläßlichkeit:

Stufen der Skala	1	2	3	4	5	
29 Klassensprecher	1	3	15	4	6	z = 1.054
66 Schüler	47	53	218	194	148	$P_{zweis.}$ = .28

6. Mitarbeit im Unterricht:

Stufen der Skala	1	2	3	4	5	z = 0,873
29 Klassensprecher	1	8	11	7	2	$P_{zweis.}$ = .44
660 Schüler	62	134	178	193	93	

7. Stellung in der Klasse:

Stufen der Skala	1	2	3	4	5	
29 Klassensprecher	0	2	19	6	2	z = -0.075
66 Schüler	25	97	299	182	57	$P_{zweis.}$ = .44

8. Reaktion auf schulische Streßsituationen (Angstniveau):

Stufen der Skala	1	2	3	4	5	z = 1,883
29 Klassensprecher	1	3	4	18	3	$P_{zweis.}$ = .06
660 Schüler	30	114	197	237	82	

9. Kooperation:

Stufen der Skala	1	2	3	4	5	
29 Klassensprecher	0	6	11	12	0	z = - 3.298
660 Schüler	98	211	213	115	23	$P_{zweis.}$ = .0.01

10. Emotionale Ansprechbarkeit:

Stufen der Skala	1	2	3	4	5	z = 0,99
29 Klassensprecher	2	9	16	2	0	$P_{zweis.}$ = .32
660 Schüler	56	175	304	99	26	

A n h a n g J

Schulleistungen und Schichtzugehörigkeit von Klassensprechern (Vergleich der 29 Klassensprecher mit einer theoretisch angenommenen gleichverteilten Stichprobe;
Binomialtest of Goodness of fit; Erwartungswert $p_1 =$ konst." $\frac{1}{5}$)

Schichtzugehörigkeit von Klassensprechern

	Unter-schicht	untere Mittel-schicht	Mittel-schicht	obere Mittel-schicht	Ober-schicht
29 Klassen-spr.	0	4	11	8	6

$x^2 = 11{,}96$
$df = 4$
$p < .02$

Schulleistungen von Klassensprechern

	Unter-schicht	untere Mittel-schicht	Mittel-schicht	obere Mittel-schicht	Ober-schicht
29 Klassen-spr.	1	3	9	7	9

$x^2 = 9.08$
$df = 4$
$p < .05$

A n h a n g K

Beurteilung von 29 Klasensprechern durch ihre Mitschüler (n = 649) mit dem Realfragebogen (33 Items)

Die Items sind nach dem Grad der Einstimmigkeit geordnet, mit der die Schüler ihren Klassensprechern bestimmte Eigenschaften bzw. Funktionen zuschreiben. Ursprünglich enthält jedes Item 2 gegensätzliche Äußerungen, jedoch zeigt die Darstellung nur den Pol eines jeden Items, dem die Schüler eher zustimmten. Die Prozentzahl gibt damit an, wieviel Prozent der Schüler dem angeführten Pol des betreffenden Items zustimmten. Für diese Berechnung wurden die 4 Stufen der Skala zu 2 Stufen zusammengefaßt (1.Stufe: Zustimmung zum einen Pol; 2.Stufe: Zustimmung zum anderen Pol).

A.: Keine einheitlichen Eigenschaften und Funktionen von Klassensprechern (50 % - 62,4 % Zustimmung)

Item-Nr.	Zustimg. in %	Zugehörigkeit zu einer Dimension (1)	Wortlaut des Item-Poles
50	50,2	Int.-Vertr.	Er (sie)gibt den Lehrern Widerworte
51	53,2	Eig.Aufg.-F.	Er (sie)läßt sich von den Lehrern nicht so schnell überzeugen.
19	53,2		Wenn ein Lehrer fehlt, erkundigt sich unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) nach dem Vertretungsplan und sagt ihn der Klasse an.
29	53,3	Partner	In der Verfügungsstunde würde unser Klassenspr.(unsere Klassensprecherin) die Schüler gewähren lassen.
4	53,6	Partner	Er (sie) ist nicht immer freundlich zu den Lehrern.
42	55,8	Partner	Er (sie) nimmt regelmäßig an den SMV-Versammlungen teil.
2	56,1	Eig.Aufg.-F.	Er (sie) hat überdurchschnittliche Schulnoten.
14	56,8		Um Prügeleien kümmert er (sie) sich nicht weiter.
33	58,4	soz.-em.F.	Er (sie) ist den Mitschülern gegenüber Ratgeber für alle die Schule betreffenden Probleme.
3	58,6		Er (sie) ist immer ein gutes Vorbild für andere Schüler, indem er (sie) immer die Hausaufgaben macht und sich nicht an Prügeleien beteiligt.

21	59	Partner	Er (sie) kann das Gespräch in der Verfügungsstunde gut leiten.
22	59,6	Partner	Er (sie) hat gute Ideen für gemeinsame Unternehmen (z.B. Klassenfest).
15	60	Partner Funkt.-Aufg.F.	Solange noch kein Lehrer da ist, tobt sich die Klasse meistens aus, ohne daß unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) sich einmischt.
18	60,2	Funkt.Aufg.F.	Er (sie) informiert den Klassenlehrer nicht darüber, wer sich im Fachunterricht bei anderen Lehrern schlecht benommen hat.
28	60,4		Einige Schüler halten die Verfügungsstunde für sehr wichtig und wollen sich an der Diskussion beteiligen, andere Schüler betrachten sie als Pause und wollen malen, lesen, sich mit dem Nachbarn unterhalten. Unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) würde jedoch keine Nebenbeschäftigung wie Malen oder Lesen zulassen, damit sich alle beteiligen.

B.: Tendenz zu bestimmten Eigenschaften und Funktionen von Klassensprechern (62,5 - 74,9 % Zustimmung)

Item Nr.	Zustimg. in %	Zugehörigkeit zu einer Dimension (1)	Wortlaut des Item-Poles
1	63,1		Er (sie) benimmt sich nicht besser als andere Schüler.
20	63,8		Unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) tut immer, was die Klasse beschließt, auch wenn er (sie) damit gegen seine (ihre) Überzeugung handelt.
45	64,3	soz.em.F.	Er (sie) macht Vorschläge, wie die Schüler sich selber für die Belange der Schule einsetzen können (z.B. Artikel für die Schülerzeitung schreiben, Verbesserungsvorschläge für die Schulordnung ausarbeiten).

26	64,8		Wenn z.B. in der Verfügungsstunde das Thema "Klassenausflug" nicht zu Ende besprochen werden könnte, weil sich zwischendurch immer wieder Schüler zu anderen Themen melden, dann würde unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) sie ermahnen, beim Thema zu bleiben und mit ihren Beiträgen zu warten.
12	65,8		Auch wenn ein Schüler seine Hausaufgaben nicht macht, weist unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) ihn nicht zurecht.
27	66,4		Wenn die Klasse beschlossen hätte, die Wände mit Postern auszuschmücken, die ganze Aktion jedoch bald daran scheitern würde, daß kein Klebeband zum Befestigen da ist, dann würde unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) die verantwortliche Schülergruppe immer wieder dazu anspornen, die Aktion zu Ende zu führen.
17	67,8	Eig.Aufg.F.	Um etwas zu erledigen, schickt der Lehrer ebenso häufig andere Schüler los.
53	69,4		Manchmal fühlt sich die ganze Klasse ungerecht behandelt, (Beispiel: Der Physiklehrer bestraft die ganze Klasse, weil einige Schüler ohne Arbeitsmaterial zur Schule kommen). In einem solchen Fall würde unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) versuchen, die Unstimmigkeiten in einem Gespräch mit diesem Lehrer zu beseitigen.
6	69,4	Eig.Aufg.F.	Er (sie) ist bei allen Lehrern beliebt.
31	69,5		Er (sie) ist ein guter Kumpel für die anderen Schüler.
13	73,8	Funkt.Aufg.F.	Auch wenn die Schüler zu laut werden, gibt unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) keine Strafarbeiten auf.
32	74,5	soz.em.F.	Er (sie) hat viel Sinn für eine gute Klassengemeinschaft.
8	74,9	Eig.Aufg.F.	Unser Klassensprecher (unsere Klassensprecherin) ist keine angesehene Persönlichkeit, sondern ein ganz normaler Schüler (eine ganz normale Schülerin)

C.: Einheitlichkeit der Eigenschaften und Funktionen von Klassensprechern (75 % - 87,4 % Zustimmung)

Item-Nr.	Zustimg. in %	Zugehörigkeit zu einer Dimension (1)	Wortlaut des Item-Poles
41	78,4	Partner	Er (sie) informiert die Klasse regelmäßig über die Arbeit der Schülermitverwaltung.
48	79,6	Int.-Vertr.	Er (sie) kann sich vor den Lehrern durchsetzen.
43	80,6	Partner	Er (sie) setzt sich in der SMV für die Belange der Klasse ein.
49	82,8	Int.-Vertr.	Er (sie) hat den Mut zur Auflehnung gegen die Lehrer.
47	83,8	Eig.Aufg.-F. Int.-Vertr.	Er (sie) hat keine Angst vor den Lehrern.

D.: Extreme Einheitlichkeit der Eigenschaften und Funktionen von Klassensprechern (87,5 % und mehr Zustimmung)

Diese Kategorie wurde von keinem Item besetzt.

(1) Die Abkürzungen bedeuten:

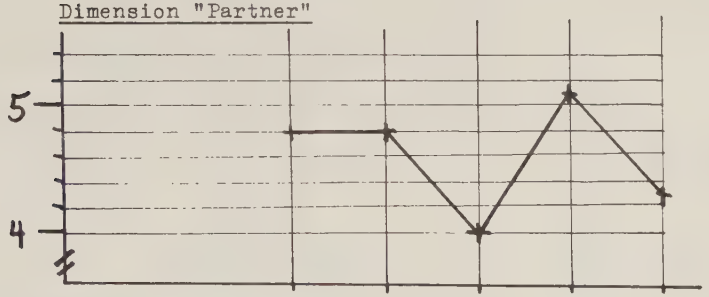
Int.-Vertr.: Interessenvertreter
Eig.Aufg.-F.: Eigenschaften eines Aufgabenführers
Funkt.Aufg.-F.: Funktionen eines Aufgabenführers
soz.-em.F.: sozial-emotionaler Führer

Die inhaltliche Bedeutung der Dimensionen wird in Kap. 3.2.2.2.4. S. 137 beschrieben.

A n h a n g L

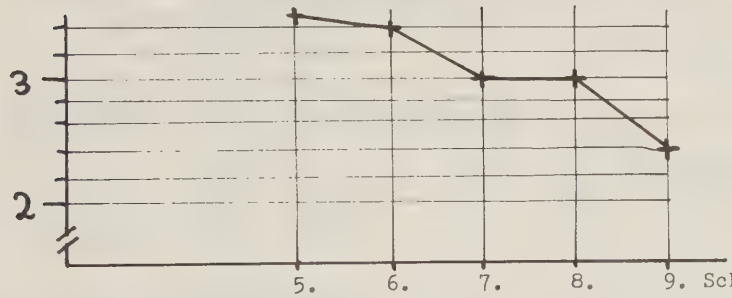
Standardabweichungen der Dimensionen und Items des Idealfragebogens in Abhängigkeit vom Alter (n = 773)

Dimension "Partner"



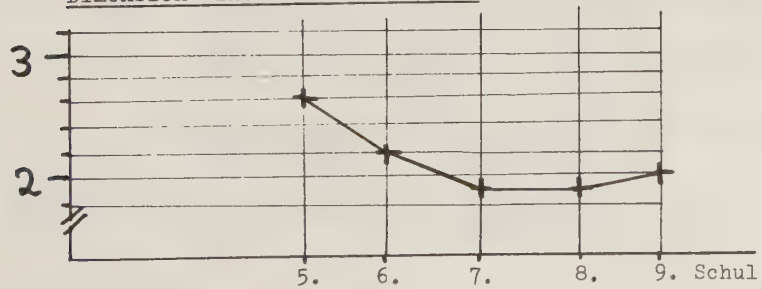
	5.	6.	7.	8.	9.
Durchschn. Standard-Abw.:	4,8	4,8	4,0	5,1	4,3

Dimension "Eigenschaften eines Aufgabenführers"



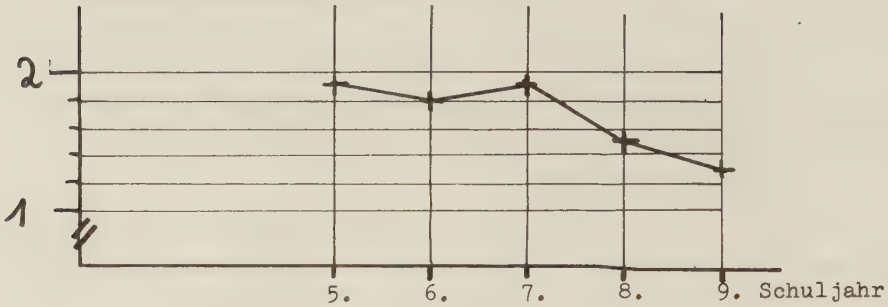
	5.	6.	7.	8.	9.
Durchschn. Standard-Abw.:	3,5	3,4	3,0	3,0	2,4

Dimension "Interessenvertreter"



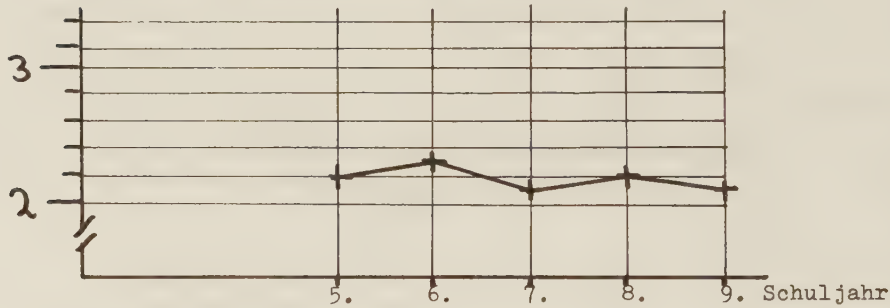
	5.	6.	7.	8.	9.
Durchschn. Standard-Abw.	2,6	2,2	1,9	1,9	2,0

Dimension "sozial-emotionaler Führer"



	5.	6.	7.	8.	9.
Durchschn. Standard-Abw.:	1,9	1,8	1,9	1,5	1,3

Dimension "Funktionen eines Aufgabenführers"



	5.	6.	7.	8.	9.
Durchschn. Standard-Abw.:	2,2	2,3	2,1	2,2	2,1

Für die 33 Items wird aus Platzgründen nur der Trend (Abnahme oder Zunahme) der SD-Werte innerhalb der Jahrgangsklassen dargestellt:

Items mit kontinuierlicher Abnahme der SD-Werte von Jahrgang zu Jahrgang:	5
Items, bei denen 1 Jahrgang nicht diesem Trend der kontinuierlichen Abnahme von SD-Werten entspricht:	12
Items, bei denen 2 Jahrgänge nicht diesem Trend der kontinuierlichen Abnahme von SD-Werten entsprechen:	14
Items mit zunehmenden SD-Werten von Jahrgang zu Jahrgang:	2

10 Skalen zur Beschreibung von Schülerverhalten (Teigeler et al.)

Vergleich von männlichen (n = 20) und weiblichen Klassensprechern (n = 9) mit dem Mann-Whitney-Test; die Werte beziehen sich auf eine zweiseitige Fragestellung.

1. Aggression:	Stufe d.Skala	1	2	3	4	5		
	weiblich	0	1	6	2	0		
	männlich	0	4	12	2	2	U = 84	$p > .10$
2. Kreativität:	Stufe d.Skala	1	2	3	4	5		
	weiblich	0	4	3	2	0		
	männlich	0	8	7	2	3	U = 97,5	$p > .10$
3. Leistungsmotivation:	Stufe d.Skala	1	2	3	4	5		
	weiblich	0	1	0	6	2		
	männlich	5	4	7	4	0	U = 25	$p < .001^{xx}$
4. Kritisches Denken:	Stufe d.Skala	1	2	3	4	5		
	weiblich	0	1	3	5	0		
	männlich	2	1	2	14	1	U = 105,5	$p > .10$
5. Verläßlichkeit:	Stufe d.Skala	1	2	3	4	5		
	weiblich	0	1	2	1	5		
	männlich	1	2	13	3	1	U = 44	$p < .05^{x}$
6. Mitarbeit im Unterricht:	Stufe d.Skala	1	2	3	4	5		
	weiblich	0	3	3	3	0		
	männlich	1	5	8	4	2	U = 91,5	$p > .10$
7. Stellung in der Klasse:	Stufe d.Skala	1	2	3	4	5		
	weiblich	0	0	8	1	0		
	männlich	0	2	11	5	2	U = 104,5	$p > .10$
8. Reaktion auf schulische Streßsituationen:	Stufe d.Skala	1	2	3	4	5		
	weiblich	0	1	2	5	1		
	männlich	1	2	2	13	2	U = 93,5	$p > .10$
9. Kooperation:	Stufe d.Skala	1	2	3	4	5		
	weiblich	0	1	3	5	0		
	männlich	0	5	8	7	0	U = 68	$p > .10$
10. Emotionale Ansprechbarkeit:	Stufe d.Skala	1	2	3	4	5		
	weiblich	0	3	6	0	0		
	männlich	2	6	10	2	0	U = 88,5	$p > .10$

Anhang N

Durchschnittliche Lehrer-Dependenz-Werte von Klassensprechern (n = 27) bezüglich Alter und Geschlecht

Altersgruppe	12	13	14
Zeitspanne	11;7 - 12;9	12;10 - 14;5	14;6 - 15;8
$\bar{x}$ Jungen	49 (n=3)	77 (n=8)	59,3 (n=6)
$\bar{x}$ Mädchen	49 (n=2)	65,75 (n=4)	68 (n=4)

Lehrer-Dependenz von Klassensprechern in von ihrem Lehrer streng/unterstützend behandelten Klassen

(Die Kategorien geben an, wieviel Klassensprecher sich in jedem Sechstel der erreichbaren Werte befinden. Dabei entspricht die 1.Kategorie geringer, die 6.Kategorie hoher Lehrerdependenz)

Gesamtgruppenvergleich:

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	
unterst.Kl.Spr. (n = 14)	1	5	7	1	0	0	Median-Test: $p_{eins.} = 0,21$
wenig unterst. Kl.Spr.(n = 13)	0	4	8	1	0	0	

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	
wenig streng behandelte Kl.Spr. (n= 13)	1	3	9	0	0	0	Median-Test: $p_{eins.} = 0,21$
streng behandelte Kl.Spr. (n = 14)	0	6	7	1	0	0	

Extremgruppenvergleich:

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	
unterst.Kl.Spr. (n = 7)	0	4	3	0	0	0	Median-Test: $p_{eins.} = 0,25$
wenig unterst. Kl.Spr. (n = 7)	0	3	4	0	0	0	

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	
wenig streng (n = 7)	1	3	3	0	0	0	Median-Test: $p_{eins.} = 0,25$
streng... (n = 7)	0	3	4	0	0	0	

A n h a n g O

Einheitlichkeit der Erwartungen von 773 Schülern an einen idealen Klassensprecher.

Ergebnisse des Idealfragebogens bezüglich der 33 Items

Die Items sind nach dem Grad der Einstimmigkeit geordnet, mit dem die Schüler Eigenschaften bzw. Funktionen von einem idealen Klassensprecher erwarten. Ursprünglich enthält jedes Item 2 gegensätzliche Äußerungen, jedoch zeigt die Darstellung nur den Pol eines jeden Items, dem die Schüler eher zustimmten. Die Prozentzahl gibt damit an, wieviel Prozent der Schüler dem angeführten Pol des betreffenden Items zustimmten. Für diese Berechnung wurden die 4 Stufen der Skala zu 2 Stufen zusammengefaßt (1.Stufe: Zustimmung zum einen Pol;
2.Stufe: Zustimmung zum anderen Pol).

A: Keine einheitliche Meinung zum idealen Klassensprecher (50 %- 62,4 % Zustimmung)

Item-Nr.	Zustimmung in %	Zugehörigkeit zu einer Dimension[1)]	Wortlaut des Item-Poles
21	50,5	Partner	Er muß in der Verfügungsstunde das Gespräch leiten können
15	54,3	Partner Funkt.Aufg.-Führer	Solange noch kein Lehrer da ist, sollte der Klassenspr.die Aufsicht führen u.darauf achten, daß niemand herumtobt.
22	54,7	Partner	Er sollte gute Ideen für gemeinsame Unternehmen (z.B.Klassenfest) haben.
51	54,7	Eig.Aufg.-F.	Er darf sich von den Lehrern nicht so schnell überzeugen lassen.
50	55	Int.-Vertr.	Er muß den Lehrern auch Widerworte geben können.
4	56,7	Partner	Er sollte immer freundlich zu den Lehrern sein.
6	56,9	Eig.Aufg.-F.	Er sollte bei den Lehrern beliebt sein.
12	58,1		Wenn ein Schüler seine Hausaufgaben nicht macht, sollte der Klassenspr.ihn auch mal zurechtweisen.
18	58,3	Funkt.-Aufg.-Führer	Er sollte den Klassenlehrer nicht darüber informieren, wer sich im Fachunterricht bei anderen Lehrern schlecht benommen hat.
28	58,9		Einige Schüler halten die Verfügungsstunde für sehr wichtig und wollen sich an der Diskussion beteiligen, andere Sch.betrachten sie als Pause und wollen malen, lesen, sich mit dem Nachbarn unterhalten. Der Klassensprecher sollte jedoch keine Nebenbeschäftigung wie Malen oder Lesen zulassen, damit sich alle beteiligen.
13	61,2	Funkt.-Aufg.-Führer	Auch wenn die Schüler zu laut werden, sollte der Klassensprecher keine Strafarbeiten aufgeben.
29	62,4	Partner	Manchmal wird es in der Verfügungsstunde so laut, daß die Diskussion zu scheitern droht. Dann sollte der Klassensprecher jeden Schüler rausschmeißen, der zu laut wird.

B: Tendenz zu einer einheitlichen Meinung über den idealen Klassensprecher (62,5 % - 74,9 % Zustimmung)

Item-Nr.	Zustimmung in %	Zugehörigkeit zu einer Dimension[1)]	Wortlaut des Item-Poles
14	62,6		Wenn sich zwei Schüler prügeln, sollte der Klassensprecher sie auseinanderbringen.
41	62,6	Partner	Er sollte die Klasse regelmäßig über die Arbeit der SMV informieren.
19	64,3		Wenn ein Lehrer fehlt, muß der Klassensprecher sich nach dem Vertretungsplan erkundigen und ihn seiner Klasse ansagen.
43	64,7	Partner	Er sollte sich in der SMV-Versammlung für die Belange seiner Klasse einsetzen.
42	65,9	Partner	Der Klassensprecher sollte regelmäßig an den SMV-Versammlungen teilnehmen.
3	67,8		Ein Klassensprecher sollte immer ein gutes Vorbild für andere Schüler sein, indem er z.B. immer seine Hausaufgaben macht und sich nicht an Prügeleien beteiligt.
26	68,4		Wenn z.B. in der Verfügungsstunde das Thema "Klassenausflug" nicht zuende besprochen werden kann, weil sich zwischendurch immer wieder Schüler zu anderen Themen melden, dann sollte der Klassensprecher sie ermahnen, beim Thema zu bleiben und mit ihren Beiträgen zu warten.
20	68,6		Ein Klassensprecher sollte immer tun, was die Klasse beschließt, auch wenn er damit gegen seine Überzeugung handelt.
1	73,5		Der Klassensprecher sollte sich besser benehmen als andere Schüler.
27	74,4		Die Klasse hat beschlossen, die Wände mit Postern auszuschmücken. Man ist zunächst begeistert, aber nach einer Woche sind immer noch nicht genug Bilder zusammengekommen, und schließlich scheitert die ganze Aktion daran, daß kein Klebeband zum Befestigen da ist. In solchen Fällen sollte der Klassensprecher die verantwortliche Schülergruppe immer wieder dazu anspornen, die Aktion zuende zu führen.

C: Meinungseinheitlichkeit zum idealen Klassensprecher
(75 % - 87 % Zustimmung)

Item-Nr.	Zustimmung in %	Zugehörigkeit zu einer Dimension[1)]	Wortlaut des Item-Poles
53	75,2		Manchmal fühlt sich die ganze Klasse ungerecht behandelt.(Beispiel: Der Physiklehrer bestraft die ganze Klasse, weil einige Schüler ohne Arbeitsmaterial zur Schule kommen) In solchen Fällen sollte der Klassensprecher versuchen, die Unstimmigkeiten in einem Gespräch mit diesem Lehrer zu beseitigen.
17	75,7	Eig.Aufg.-F.	Um etwas zu erledigen, sollte der Lehrer ebenso häufig andere Schüler losschicken.
8	78	Eig.Aufg.-F.	Ein Klassensprecher sollte keine angesehene Persönlichkeit, sondern ein ganz normaler Schüler sein.
02	78,2	Eig.Aufg.-F.	Für die Aufgaben eines Klassensprechers können auch Schüler mit schlechten Schulnoten geeignet sein.
31	78,4		Ein Klassensprecher sollte ein guter Kumpel für die anderen Schüler sein.
33	79,2	soz.-em.F.	Ein Klassensprecher sollte den Mitschülern gegenüber Ratgeber für alle die Schule betreffenden Probleme sein.
47	80,6	Eig.Aufg.F. Int.-Vertr.	Er sollte keine Angst vor den Lehrern haben.
45	82,3	soz.em.F.	Er sollte den Schülern seiner Klasse Vorschläge machen, wie sie sich selber für die Belange der Schule einsetzen können (z.B. Artikel für die Schülerzeitung schreiben, Verbesserungsvorschläge für die Schulordnung ausarbeiten)
49	82,7	Int.Vertr.	Er muß den Mut zur Auflehnung gegen die Lehrer haben.
48	86,3	Int.Vertr.	Er muß sich vor den Lehrern durchsetzen können.

D: Extreme Meinungseinheitlichkeit über den idealen Klassensprecher (87,5 % und mehr Zustimmung)

Item-Nr.	Zustimmung in %	Zugehörigkeit zu einer Dimension	Wortlaut des Item-Poles
32	88,9	soz.-em.F.	Er müßte besonders viel Sinn für eine gute Klassengemeinschaft haben.

1) Die Abkürzungen bedeuten:

Int.Vertr. = Interessenvertreter
Eig.Aufg.F. = Eigenschaften eines Aufgabenführers
Funkt.Aufg.F. = Funktionen eines Aufgabenführers
soz.-em.F. = sozial-emotionaler Führer

Die inhaltliche Bedeutung der Dimensionen wird in Kap.2.1.3 S. 95 f beschrieben, sowie in Kap. 3.2.2.2.4, S.137 ff

A n h a n g P

Altersunterschiede von 773 Schülern der Klassen 5 bis 9 bezüglich ihrer Erwartungen an einen idealen Klassensprecher

(Vergleich der Beantwortung des Idealfragebogens in den verschiedenen Jahrgangsklassen)

Item-Nr. bzw. Dimension	Chi^2	Freiheits-grade	P	Cramér's V
1	42.83	12	.00**	.13
20	11.73	12	.46	.07
2	38.57	12	.00**	.12
21	12.93	12	.37	.07
31	24.51	12	.01**	.10
41	13.77	12	.31	.07
47	22.59	12	.03*	.09
3	35.07	12	.00**	.12
22	31.87	12	.00**	.11
32	22.06	12	.03*	.09
42	10.38	12	.58	.06
48	30.78	12	.00**	.11
4	43.78	12	.00**	.13
12	41.83	12	.00**	.13
33	13.68	12	.32	.07
43	16.73	12	.15	.08
49	28.35	12	.00**	.11
13	15.80	12	.20	.08
14	24.09	12	.01**	.10
50	10.50	12	.54	.06
6	29.82	12	.00**	.11
15	20.11	12	.06	.09
45	24.41	12	.01**	.10
51	27.09	12	.00**	.10
26	4.80	12	.96	.04
17	34.69	12	.00**	.12
8	19.04	12	.08	.09
18	23.60	12	.02*	.10
27	31.02	12	.00**	.11
53	16.02	12	.19	.08
28	39.95	12	.00**	.13
19	6.48	12	.88	.05
29	13.42	12	.33	.07

Item-Nr. bzw. Dimension	Chi^2	Freiheits-grade	P	Cramérs V
"Partner"	96.82	92	.34	.18
"Eig.Aufg.-F." (1)	89.69	68	.03*	.17
"Int.Vertr." (2)	72.43	44	.00**	.15
"Funkt.Aufg.F." (3)	38.40	36	.36	.11
"Soz.em.F." (4)	45.97	36	.12	.12

(1) Eigenschaften eines Aufgabenführers
(2) Interessenvertreter
(3) Funktionen eines Aufgabenführers
(4) sozial-emotionaler Führer

Die inhaltliche Bedeutung der Dimensionen wird in Kap. 3.2.2.2.4, S.137 beschrieben.

Urliste für die Auswertung des "Guess-who"-Fragebogens

Name	Nummer der ausgewerteten Frage (Wortlaut siehe Anh.E)																		
	7	14	18	1	2	8	9	10	13	15	3	4	6	11	5	12	16	17	19
1. B.	5	3	1	1				1		2		1							
2. G.	2	1	4					1		1	1							1	
3. C.	3	1		1		1							1		1		1		
4. E.	1														1	1	1		
5. G.	1	[5]	2	8			1	1	1	3		2						2	
6. H.	1	1		4				1		1		1						2	
7. H.	6	4	2					1				2	2				1		2
8. L.							1		2										1
9. M.	[2]	3	3		2			1	2		3	4		3	1		1	1	2
10. M.	5	[5]	2	2	4			1	3	1	[10]	[7]	4	6	3	[11]	[7]	5	5
11. M.							3	1	3	3			1						
12. O.								1	1							1	1		1
13. P.	2							1					1						
14. R.	1	1	1	1	1							1			1				
15. R.	2		1					1			1				[6]	1	3	2	4
16. Sch.	1	1	1	[10]				1					1		3		3	2	1
17. Sch.	2	1	4			1		1			1				[9]	1	3	4	[6]
18. U.	[7]		1	1			5	1											2
19. W.	4	1	[6]					1					1						1
20. W.	2		[8]	1	[13]	[14]	[9]	[18]	[12]	[11]	3	4	[6]	8	1	7	3	[7]	[6]
Streuungskoeffizient	3,1	2,2	2,7	3,1	6,5	5,4	3,8	2,1	3,5	3,2	3,2	2,8	2,2	5,7	2,9	3,7	2,4	2,9	2,9

[ ] : primäre Rolle

[ ] : sekundäre Rolle

Erläuterungen des Verfahrens zur Berechnung der Rollen siehe Kap. 4.1.3.1, S. 179 f

zu Anhang Q_1

Name	der Nennungen bezügl. aller Fragen	Rangplatz der Beachtung [1]
1. B.Stephan	14	11
2. G.Gabriele	11	13
3. C. Rosa-Maria	9	15
4. E.Hans-Willi	4	19
5. G. Dagmar	26	6
6. H.Cornelia	11	13
7. H.Helmut	20	9
8. L.Dimitro	4	19
9. M.Alexander	33	4 *
10. M.Helmut	81	2
11. M.Josef	11	13
12. O.Jochen	5	17
13. P. Uwe	4	19
14. R.Achim	7	16
15. R.Jürgen	21	8
16. Sch.Petra	24	7
17. Sch.Wolfgang	39	3
18. U.Harald	28	5
19. W.Marko	15	10
20. W.Peter	143	1 **

1) Erläuterung des Verfahrens siehe S. 179 f (Kap.4.1.3.2)

*: Klassensprecher zum Zeitpunkt der Wahl

**: wurde im folgenden Schuljahr zum Klassensprecher gewählt

Anhang Q_2

Rangplätze und Rollen von 26 Klassensprechern bezüglich der Fragen des "gues-who"-Fragebogens

(I) Klassensprecher der Klasse

(II) Schülerzahl

(1) Geschlecht des Klassensprechers
(2) Rangplatz der Beachtung[1]
(3) Rangplatz zu den Fragen 1-4 und 6-9 [2]

Die Zahlen unter den Fragen 1-18 geben an, welchen Rangplatz der Klassensprecher bezüglich dieser Frage im Vergleich zu seinen Mitschülern einnimmt.

□ "primäre Rolle" bezügl.der Frage

[ ] "sekundäre Rolle" bezügl.der Frage

Erläuterung des Verfahrens zur Berechnung der Rollen siehe Kap.4.1.3.1, S. 179 f, sowie Anhang Q_1

---

1) Erläuterung des Verfahrens siehe S. 183 f, sowie Anh.Q_1 (Kap.4.1.3.2)

2) s.o.

Der Wortlaut der Fragen 1 - 18 befindet sich in Anhang E.

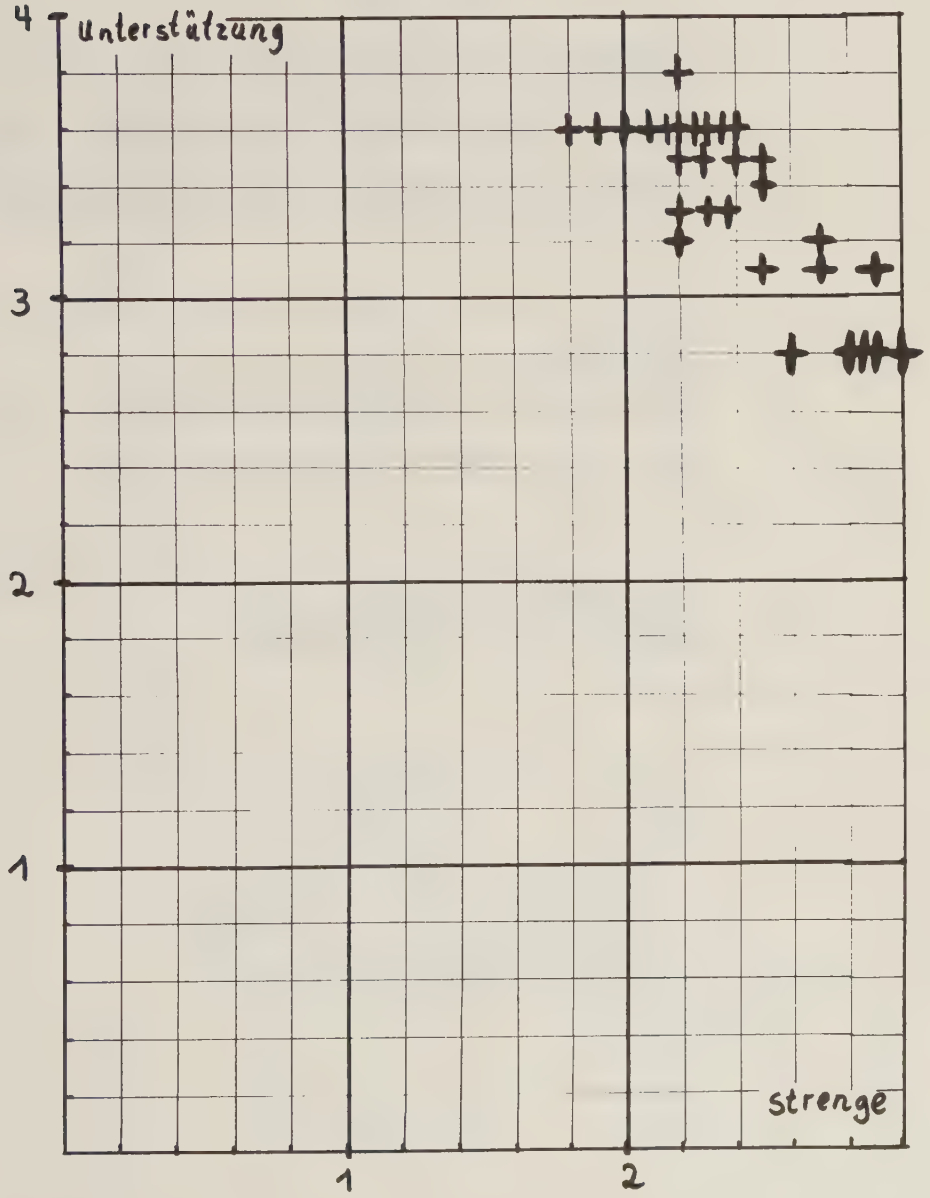
In der folgenden Tabelle wurden die Fragen zur besseren Überschaubarkeit durch Senkrechtstriche in Kategorien zusammengefaßt.
Dabei beziehen sich

Nr.	1 - 5	auf die Fragen zur Interessenvertretung
	6	auf die Diskussionsleitung
	7 - 9	auf die Fragen zum sozial-emotionalen Führertum
	10 - 15	auf die Fragen zu den Eigenschaften eines Aufgabenführers
	16 - 18	auf Sympathiefragen

(I)	(II)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	(1)	(2)	(3)
5am	31	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	5.	1.	2.	2.	1.	2.	10.	m	1.	1.
5bm	31	1.	1.	1.	1.	1.	1.	2.	3.	3.	3.	16.	16.	7.	1.	23.	6.	5.	18.	m	1.	1.
5cm	32	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	3.	3.	1.	7.	1.	11.	4.	3.	16.	m	1.	1.
5bw	37	3.	8.	2.	1.	12.	1.	1.	1.	1.	2.	1.	1.	1.	3.	2.	1.	12.	7.	w	1.	1.
5cw	36	4.	6.	1.	3	14	1.	2	2.	1.	1.	5.	1.	1.	2.	4.	1.	3.	1.	m	1.	1.
6am	31	1.	1.	1.	1.	6.	1.	1.	1.	1.	6.	2.	3.	9.	1.	5.	5.	1.	3.	w	1.	1.
6bm	31	4.	2.	5.	2.	10.	2.	2.	1.	2.	3.	3.	4.	4.	3.	4.	2.	2.	2.	w	3.	2.
6cm	32	7.	12.	4.	1.	3.	1.	3.	1.	2.	9.	14.	17.	26.	5.	7.	5.	10.	12.	m	5.	1.
6aw	34	2.	1.	2.	1.	7.	1.	1.	1.	2.	3.	7.	7.	16.	14.	8.	9.	4.	6.	m	1.	1.
6bw	39	1.	1.	2.	1.	14.	1.	1.	1.	2.	6.	11.	8.	14.	1.	6.	4.	8.	4.	m	1.	1.
6cm	40	2.	2.	1.	1.	18.	1.	1.	2.	1.	3.	6.	3.	3.	8.	9.	1.	6.	1.	m	2.	1.
7ae	35	1.	1.	4.	1.	8.	1.	1.	1.	1.	3.	3.	1.	2.	1.	1.	1.	2.	5.	w	1.	1.
7be	31	1.	1.	4.	1.	19.	1.	1.	1.	2.	1.	1.	1.	1.	2.	1.	2.	10.	2.	w	1.	1.
7am	32	4.	3.	7.	3.	8.	1.	1.	1.	4.	3.	3.	5.	4.	1.	1.	1.	7.	4.	w	1.	1.
7bm	32	1.	1.	1.	1.	3.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	4.	1.	1.	1.	m	1.	1.
7cm	29	7.	6.	6.	5.	15.	2.	4.	2.	4.	8.	7.	9.	11.	1.	5.	10	17.	8	m	10.	3.
7dm	20	5.	8.	6.	6.	4.	3.	8.	2.	2.	8.	4.	2.	5.	4.	3.	4.	4.	1.	m	3.	6.
7bw	37	2.	3.	5.	1.	2.	1.	1.	1.	1.	9.	21.	3.	6.	3.	4.	6.	5.	4.	m	1.	1.
7ca	38	9.	2.	8.	8.	7.	3.	2.	1.	2.	6.	4.	3.	7.	9.	5.	2.	1.	5.	w	2.	2.
8ae	32	2.	2.	2.	2.	2.	2.	3.	3.	2.	4.	2.	2.	15.	5.	12.	2.	4.	3.	m	2.	2.
8am	33	11.	7.	8.	2.	24.	1.	5.	1.	6.	5.	2.	1.	2.	18.	8	3.	5.	2.	w	4.	1.
8bm	32	2.	2.	2.	2.	3.	2.	4.	3.	2.	22.	12.	12.	15.	2.	12.	4.	27.	9.	m	2.	2.
8aw	30	1.	1.	3.	1.	6.	1.	1.	1.	1.	9.	6.	3.	19	10.	2.	3.	5.	3.	m	2.	1.
8bw	31	4.	1.	4.	1.	7.	1.	1.	1.	1.	4.	6.	7.	6.	9.	6.	4.	2.	2.	m	2.	1.
8cw	31	9.	9.	18.	4.	19.	2.	1.	1.	1.	6.	1.	2.	7.	6.	1.	2.	3.	2.	w	3.	1.
9am	27	6.	8.	5.	10.	9.	4.	5.	2.	15.	19.	11.	16.	10.	5.	14.	13.	3.	9.	m	10.	6.

A n h a n g R

Skattergramm zur perzipierten Strenge und Unterstützung von 29 Klassenlehrern



A n h a n g S

Klassensprecher in von ihrem Klassenlehrer unterstützten / streng behandelten Klassen:

Ergebnisse von Median-Tests zur Überprüfung der Hypothesen 1 a, b, c, d, e, g, h (Realfragebogen, Erziehungsstil der Mutter, Skalen zur Beschreibung von Schülerverhalten)

Zu jedem Item (jeder Dimension) wurden 4 Median-Tests gerechnet:

Lehrer-Unterstützung	im Gesamtgruppenvergleich	
Lehrer-Strenge	im Gesamtgruppenvergleich	n = 28
Lehrer-Unterstützung	im Extremgruppenvergleich	
Lehrer-Strenge	im Extremgruppenvergleich	n = 14

Ein Item (eine Dimension) unterstützt die Hypothese signifikant, wenn wenigstens 3 der 4 Ergebnisse auf dem 10%-Niveau der Hypothese entsprechen
(Begründung siehe Kap.4.2.1, S.192 f.)

		Gesamtgruppenvergleich				Extremgruppenvergleich				Signifikante Unterstützung der Hypothese
		Unterst. d.Lehrers		Strenge d.Lehrers		Unterst. d.Lehrers		Strenge d.Lehrers		
		Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	
Hypothese 1 a	Unterstützung der Mutter	+	.12	+	.08	0	.35	0	.25	
	Strenge der Mutter	0	.28	+	.13	-	.25	-	.25	
Hyp. 1 b	Item 20 - Real	-	.01	-	.06	-	.00	-	.07	
Hypothese 1 c	Kritisches Denken	0	.25	0	.25	0	.25	0	.25	
	Stellung in der Klasse	+	.00	+	.05	o	.25	+	.04	x
	Schulangst	0	.25	0	.25	0	.25	0	.25	
	Kooperation	+	.06	0	.32	0	.35	0	.25	
	soziale Schicht	+	.03	+	.00	+	.07	+	.19	x

		Gesamtgruppenvergleich				Extremgruppenvergleich				Signifikante Unterstützung der Hypothese
		Unterst. d.Lehrers		Strenge d.Lehrers		Unterst. d.Lehrers		Strenge d.Lehrers		
		Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	
Hypothese 1 d	Dimension "Partner", Real	+	.06	+	.01	+	.25	+	.07	x
	Item 21, Real	+	.06	+	.17	+	.25	+	.25	
	Item 26, Real	0	.32	0	.32	+	.25	-	.25	
	Item 27, Real	-	.17	+	.06	+	.25	-	.25	
	Item 28, Real	0	.25	+	.11	-	.25	-	.25	
	Item 29, Real	0	.32	+	.17	-	.25	-	.25	
	Item 41, Real	0	.32	+	.17	+	.07	+	.07	
	Item 42, Real	+	.17	+	.01	+	.25	+	.00	
	Item 43, Real	+	.01	+	.01	+	.07	+	.07	x
	Item 45, Real	+	.06	+	.06	+	.25	+	.25	
Hypothese 1 e	Dimension (Real) "Interessenvertreter"	+	.17	+	.06	-	.25	+	.25	
	Item 47, Real	+	.17	+	.06	+	.25	-	.25	
	Item 48, Real	0	.32	+	.06	+	.25	+	.25	
	Item 49, Real	+	.17	+	.03	+	.25	+	.25	
	Item 50, Real	-	.17	-	.17	-	.25	+	.07	
	Item 51, Real	0	.32	+	.17	-	.25	-	.25	
	Item 53, Real	+	.06	+	.01	+	.07	+	.35	x

		Gesamtgruppenvergleich				Extremgruppenvergleich				Signifikante Unterstützung der Hxpothes
		Unterst. d.Lehrers		Strenge d.Lehrers		Unterst. d.Lehrers		Strenge d.Lehrers		
		Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	
Hypothese 1 g	Dimension "Eigenschaften eines Aufgabenführers", Real	0	.32	+	.17	-	.25	-	.07	
	Dimension "Funktionen eines Aufgabenführers", Real	-	.03	-	.17	-	.25	-	.25	
	Item 1, Real	-	.17	-	.25	-	.25	-	.25	
	Item 2, Real	-	.17	-	.01	-	.25	-	.07	
	Item 3, Real	+	.25	-	.17	0	.35	-	.25	
	Item 8, Real	-	.17	0	.32	+	.25	-	.07	
	Item 12, Real	0	.32	+	.17	-	.25	-	.25	
	Item 13, Real	0	.32	+	.17	+	.25	-	.25	
	Item 14, Real	-	.01	-	.01	-	.07	-	.07	
	Item 15, Real	-	.06	+	.17	-	.25	-	.25	
	Item 18, Real	-	.17	+	.17	+	.25	-	.25	
	Item 06, Real	-	.17	-	.17	+	.25	+	.25	
	Item 17, Real	+	.11	-	.25	-	.06	-	.02	
	Schulleistung	+	.16	+	.10	+	.14	+	.07	

		Gesamtgruppenvergleich				Extremgruppenvergleich				Signifikante Unterstützung der Hypothese
		Unterst. d.Lehrers		Strenge d.Lehrers		Unterst. d.Lehrers		Strenge d.Lehrers		
		Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	
Hypothese 1 h	Dimension "sozial-emotionaler Führer", Real	+	.17	+	.01	+	.25	+	.25	
	Item 22, Real	0	.32	+	.01	+	.25	+	.01	
	Item 31, Real	+	.17	+	.17	+	.25	+	.25	
	Item 33, Real	+	.17	+	.01	+	.25	+	.07	
	Item 45, Real	+	.06	+	.06	+	.25	+	.25	

\+ Das Ergebnis entspricht in seiner Richtung der Hypothese

\- Das Ergebnis hat einen der Hypothese entgegengesetzten Trend

0 Wegen gleicher Verteilung in den Kategorien ist kein Trend festzustellen

Anhang T

Erwartungen von Schülern bezüglich ihres Klassensprechers in von ihrem Klassenlehrer unterstützten/streng behandelten Klassen:

Ergebnisse von Median-Tests zur Überprüfung der Hypothesen 2 c, d, e, f (Idealfragebogen)

Zu jedem Item (jeder Dimension) wurden 4 Median-Tests gerechnet:

Lehrer-Unterstützung	im Gesamtgruppenvergleich	n = 28
Lehrer-Strenge	im Gesamtgruppenvergleich	
Lehrer-Unterstützung	im Extremgruppenvergleich	n = 14
Lehrer-Strenge	im Extremgruppenvergleich	

Ein Item (eine Dimension) unterstützt die Hypothese signifikant, wenn wenigstens 3 der 4 Ergebnisse auf dem 10%-Niveau der Hypothese entsprechen (Begründung siehe Kap.4.2.1, S.192f)

\+ Das Ergebnis entspricht in seiner Richtung der Hypothese.

\- Das Ergebnis hat einen der Hypothese entgegengesetzte Trend.

0 Wegen gleicher Verteilung in den Kategorien ist kein Trend festzustellen.

		Gesamtgruppenvergleich				Extremgruppenvergleich				
		Unterst. d.Lehrers		Strenge d.Lehrers		Unterst. d.Lehrers		Strenge d.Lehrers		Signifikante Unterstützung der Hypothese
		Trend	p_{eins}	Trend	p_{eins}	Trend	p_{eins}	Trend	p_{eins}	
Hypothese 2 c	Dimension Eigenschaften eines Aufgaben-Führers", Ideal	-	.17	+	.06	+	.25	+	.25	
	Dimension "Funktionen eines Aufgabenführers", Ideal	-	.17	0	.32	+	.25	-	.25	
	Item 1, Ideal	0	.32	+	.17	-	.25	-	.25	
	Item 2, Ideal	0	.32	0	.32	+	.25	+	.25	
	Item 3, Ideal	-	.17	0	.32	-	.25	-	.25	
	Item 8, Ideal	-	.17	+	.06	+	.25	+	.25	
	Item 12, Ideal	-	.06	-	.06	-	.07	-	.07	
	Item 13, Ideal	+	.17	+	.06	+	.25	-	.25	
	Item 14, Ideal	-	.06	-	.06	-	.25	-	.25	
	Item 15, Ideal	-	.06	-	.01	-	.25	-	.25	
	Item 18, Ideal	-	.06	-	.17	-	.25	-	.07	
	Item 6, Ideal	-	.17	0	.32	-	.07	-	.07	
	Item 17, Ideal	-	.17	+	.06	+	.25	-	.25	

		Gesamtgruppenvergleich				Extremgruppenvergleich				
		Unterst. d.Lehrers		Strenge d.Lehrers		Unterst. d.Lehrers		Strenge d.Lehrers		Signifikante Unterstützung der Hypothese
		Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	
Hypothese 2 d	Dimension "sozial-emotionaler Führer" Ideal	-	.25	+	.11	+	.25	+	.25	
	Item 22, Ideal	+	.17	+	.17	-	.25	-	.25	
	Item 31, Ideal	-	.17	-	.17	-	.25	-	.25	
	Item 32, Ideal	+	.06	+	.06	+	.07	+	.07	x
	Item 33, Ideal	-	.17	0	.32	-	.25	-	.25	
	Item 45, Ideal	-	.17	0	.32	+	.25	-	.25	
Hypothese 2 e	Dimension "Interessenvertreter", Ideal	0	.32	0	.32	+	.25	+	.25	
	Item 47, Ideal	+	.17	0	.32	+	.25	-	.25	
	Item 48, Ideal	+	.17	0	.32	+	.07	+	.25	
	Item 49, Ideal	+	.06	+	.06	+	.25	+	.25	
	Item 50, Ideal	+	.01	+	.01	+	.07	+	.07	x
	Item 51, Ideal	+	.17	0	.32	+	.25	-	.25	
	Item 53, Ideal	0	.25	+	.11	+	.07	0	.35	

		Gesamtgruppenvergleich				Extremgruppenvergleich				
		Unterst. d.Lehrers		Strenge d.Lehrers		Unterst. d.Lehrers		Strenge d.Lehrers		Signifikante Unterstützung der Hypothese
		Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	Trend	$p_{eins.}$	
Hypothese 2 f	Dimension "Partner", Ideal	0	.32	+	.17	-	.25	-	.25	
	Item 20, Ideal	-	.17	-	.17	-	.07	-	.25	
	Item 21, Ideal	-	.17	+	.17	-	.14	-	.25	
	Item 26, Ideal	-	.01	-	.17	-	.25	-	.07	
	Item 27, Ideal	-	.17	-	.17	-	.25	-	.25	
	Item 28, Ideal	0	.32	+	.17	+	.25	-	.25	
	Item 29, Ideal	+	.17	+	.11	-	25	+	.25	
	Item 41, Ideal	0	.32	+	.17	-	.25	-	.25	
	Item 42, Ideal	0	.32	+	.17	+	.25	+	.25	
	Item 43, Ideal	0	.25	+	.17	-	.25	-	.25	
	Item 45, Ideal	-	.17	0	.32	+	.25	-	.25	

Lebenslauf

Am	
1.11.1944	in Prag geboren als Tochter des Baudirektors Dr.Wolfgang von Stein und seiner Ehefrau Hildegard, geborene Ogon
1952-1956	Besuch der ev.Volksschule in Langenfeld-Richrath
1957-1958	Besuch des Städtischen Mädchengymnasiums in Opladen, neusprachlicher Zweig
1959-1965	Besuch der Luisenschule II in Düsseldorf, neusprachlicher Zweig
Februar 1965	Reifeprüfung an der Luisenschule II
1965-1968	Studium an der Pädagogischen Hochschule Bonn mit den Hauptfächern Physik und Textiles Gestalten
Februar 1968	1.Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen
1968-1970	Junglehrerin an der Hauptschule Hachenburger Straße in Köln-Humboldt
Februar 1970	2.Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen
1970-1973	Lehrerin an der Maximilian-Kolbe-Schule (Hauptschule) in Düsseldorf
seit WS 1972/1973	Studium an der Pädagogischen Hochschule Rheinland Abteilung Neuß mit dem Ziel der Promotion, in den Fächern Psychologie, Schulpädagogik und Didaktik der Physik
1973-1980	Beurlaubung vom Schuldienst
seit Februar 1980	Lehrerin an der Dumont-Lindemann-Schule (Hauptschule) in Düsseldorf